

**Chancen und Risiken der Implementierung eines
betriebswirtschaftlich orientierten Instruments in
Volkshochschulen – am Beispiel des
ablauflogischen Modells von Sarges-Haeberlin**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr.phil.)

am Fachbereich Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Ingrid Schöll
geboren in Koblenz

Erstgutachter:
Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nissl von Rein
Universität Duisburg-Essen

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Anne Schlüter
Universität Duisburg-Essen

Tag der mündlichen Prüfung: 27.2.2008

Inhaltsverzeichnis

<u>A Die betriebswirtschaftliche Blickweise auf die Weiterbildung</u>	5
1 Anlässe	5
2 Aufbau der Arbeit	8
3 Zentrale Fragestellung	13
4 Vorgehensweise	16
<u>B Marketing und Markt in der Weiterbildung</u>	24
1 Definition des Begriffs Marketing	24
1.1 Non-Profit-Marketing	28
1.2 Sozialmarketing	29
1.3 Dienstleistungsmarketing	31
2 Der Markt in der Weiterbildung	33
2.1 Definition des Marktes	34
2.2 Privater und öffentlicher Bildungsmarkt	34
2.3 Die Finanzierungsstruktur des Weiterbildungsmarktes	35
2.4 Der Weiterbildungsmarkt aus verfassungsrechtlicher Sicht	36
2.5 Die Teilmärkte der Weiterbildung	39
2.6 Unübersichtliche Marktlage	41
2.7 Restriktion und Zufälligkeiten	45
3 Zusammenfassung	48
<u>C Die Marketingdebatte in der öffentlich geförderten Weiterbildung</u>	51
1 Die Anfänge der Marketingdebatte in den 70er Jahren	51
1.1 Die Diskussion um Zielgruppen	52

1.2	Eingegrenztes Begriffsverständnis von Marketing	54
1.3	Erste programmatische Diskussionen	55
2	Die Einführung des ablauflogischen Entscheidungsmodells - Begründungszusammenhänge der Autoren	59
3	Das ablauflogische Entscheidungsmodell für ein Marketing - Management	62
3.1	Allgemeine Ziele	63
3.2	Die Instrumente der Marktgestaltung	67
3.2.1	Angebotsgestaltung	67
3.2.2	Kommunikationsgestaltung	68
3.2.3	Distributionsgestaltung	70
3.2.4	Gegenleistungsgestaltung	71
3.3	Planung des Marketing - Mix	72
3.4	Marketingkontrolle	74
4	Rezeption des ablauflogischen Modells	77
5	Die Fortführung der Debatte seit Mitte der 80er Jahre	94
6	Allgemeine Zieldefinitionen	114
7	Reale Zieldefinitionen	119
8	Konkurrierende und konfligierende Zieldefinitionen	123
9	Zusammenfassung	128
<u>D</u>	<u>Instrumente des Marketings</u>	130
1	Informationsinstrumente des Marketing	131
1.1	Informationen zu externen Bedingungen	131
1.1.1	Adressateninformationen	132
1.1.2	Weiterbildungsinteressen und -verhalten	135

1.1.3	Informationen über die gesellschaftliche Umwelt	140
1.1.4	Konkurrenzinformationen	142
1.1.5	Allgemeine Weiterbildungsinformationen	144
1.1.6	Informationen über globale Trends	146
1.1.7	Wirkungsinformationen	147
1.2	Informationen zu internen Bedingungen	149
1.2.1	Auftrag und Selbstverständnis öffentlicher Weiterbildung	149
1.2.2	Organisationsbezogene Eckdaten	152
1.3	Methoden und Materialien	155
1.4	Zusammenfassung	158
1.5	Operative Marketingziele	159
1.5.1	Marktsegmentierung	160
1.5.2	Differenzierung der Nachfrageströme	163
1.5.3	Millieudifferenzierung	166
1.5.4	Öffentlicher Auftrag	167
1.5.5	Schriftliche Zielformulierung als Voraussetzung	169
1.6	Zusammenfassung	171
2	Aktionsinstrumente des Marketing	172
2.1	Das Produkt als Marketinginstrument	172
2.1.1	Produkte in der pädagogischen Diskussion	177
2.1.2	Produkthauptleistungen	179
2.1.3	Produktnebenleistungen	197
2.1.4	Strategische Produktentscheidungen	210
2.1.5	Zusammenfassung	227

2.2	Der Preis als Marketinginstrument	228
2.2.1	Preisdifferenzierungen	235
2.2.2	Kaufkraft, Preisnachlässe und Rabatte	236
2.2.3	Der Preis aus Sicht der Kunden	241
2.2.4	Zusammenfassung	245
2.3	Distribution im Marketingprozess	247
2.3.1	Zeitliche Angebotsplatzierung	247
2.3.2	Räumliche Angebotsplatzierung	250
2.3.3	Weitere Serviceleistungen	254
2.3.4	Zusammenfassung	256
2.4	Kommunikation im Marketingprozess	257
2.4.1	Werbung	258
2.4.2	Öffentlichkeitsarbeit	266
2.4.3	Persönliche Kommunikation	267
2.4.4	Aktionen	269
2.4.5	Top down Aktivitäten in der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit	270
2.4.6	Zusammenfassung	273
3	Überprüfung der Marketingziele und Erfolgskontrolle	275
E	<u>Marketing als Chance für eine neue Zieldiskussion in der öffentlichen Weiterbildung</u>	278
1	Zwei wesentliche Endkundenmärkte	279
2	Regionale Disparitäten	295
3	Neudefinition des Öffentlichen	297
	Literatur	311

Chancen und Risiken der Implementierung eines betriebswirtschaftlich orientierten Instruments in Volkshochschulen – am Beispiel des ablauflogischen Modells von Sarges-Haeberlin

A Der betriebswirtschaftliche Blick auf die Weiterbildung

1 Anlässe

Seit Jahren wird unter dem Diktat sich verschärfender finanzieller Rahmenbedingungen von der öffentlich verantworteten Weiterbildung stetige Bereitschaft und Offenheit für Veränderungen eingefordert. Neue Gestaltungsprozesse werden angestoßen, bevor alte beendet sind. Die Einrichtungen unterliegen seit längerer Zeit der Herausforderung einer doppelten Modernisierung: sie sollen jederzeit moderne Bildungsangebote vorhalten und werden gleichzeitig durch interne Prozesse stetigen Modernisierungsanforderungen unterworfen.

Gefragt sind veränderte Organisationsmodelle, Qualitätssicherungskonzepte, innovative Personalförderung und aktive Öffentlichkeitsarbeit. Mit diesen Steuerungselementen sollen nicht nur neue Zielgruppen, sondern auch diejenigen, die bereits Weiterbildungsangebote nutzen, aktiviert werden. Privatleben wie Berufswelt unterliegen gravierenden Veränderungen (Senett 1998) und eine sich ändernde Freizeit- und Arbeitswelt führt zu immer neuen Fortbildungserfordernissen, die inhaltlich und didaktisch-methodisch erschlossen werden müssen. Finanziell rentable Angebotssegmente der Weiterbildung haben eine erhebliche Eigendynamik gewonnen. Dies hängt ursächlich damit zusammen, dass sich die Finanzlage der öffentlichen Träger in den letzten Jahren stetig verschärft hat. Es resultiert aber auch aus der Tatsache, dass höhere Preise in der Konkurrenz zwischen privaten und öffentlichen Trägern zu einem Entscheidungskriterium für die Teilnehmenden geworden sind. Ein höherer Preis gilt angesichts der Angebotsvielfalt auf dem Weiterbildungsmarkt in einigen Angebotsbereichen als Ausweis für Qualität. Der Druck, dort wirtschaftlich zu handeln, wo es die Konkurrenz erfordert oder die Kommune erwartet, wird somit verstärkt.

In vielen Mikro- und Makroprozessen der Qualitätssicherung – das hat die Trägerkonkurrenz zwischen öffentlich geförderter und privater Weiterbildung deutlich werden lassen – sind Verbesserungen nötig, sei es in der Angebotspräsentation, in

der räumlichen Ausstattung, in zeitlichen Flexibilität oder in der Öffentlichkeitsarbeit. Auch auf diesen Feldern wird die Frage der Wettbewerbsfähigkeit öffentlicher Bildungsdienstleistungen langfristig mit entschieden.

Weckung von Bildungsbedürfnissen, konzise Zielfindung, optimierte Außendarstellung, verbesserte Kundenkontakte oder Professionalisierung der Öffentlichkeitsarbeit (Nüssli/von Rein 1995 b; Künzel/Böse 1995; Sievers/von Rein 2004) sind Facetten der Marketingdiskussion, die mit dazu beitragen sollen, die Selbstdarstellung öffentlicher Dienstleistungen zu verbessern. Ob Stadt- oder Regionalmarketing: Jede Institution, die einen Wandlungsprozess durchlebt und diesen strategisch begleiten will, greift auf Marketingexperten und -ideen zurück.

Die skizzierte Entwicklung geht auch an den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen nicht vorüber. Besonders die Volkshochschulen befinden sich im Fadenkreuz vieler Umstrukturierungsmaßnahmen, denn sie sind "heute de facto als Weiterbildungszentren in den Städten und Gemeinden Dienstleistungsunternehmen für die Bürger, die, wie andere Bereiche der Verwaltung auch, strukturell, politisch und konkret in kommunal- und finanzpolitische Prozesse eingebunden" (Dieckmann 1993, S. 33) sind.

Dabei basiert die Marketingdiskussion im öffentlichen Bereich vielfach auf einer Mangelsituation. Bereits die erste intensive Beschäftigung mit Marketingfragen in Volkshochschulen war mit einer Spardiskussion verknüpft (vgl. Gottmann 1985). Auch die Einführung neuer Steuerungsmodelle fiel in eine Zeit krisenhafter Finanzentwicklung und rigider Sparkonzepte (vgl. Schmitthals 1993; Dieckmann 1993; Budäus 1996; Schuldt 1998). Immer war der Einsatz von Marketingstrategien in öffentlichen Dienstleistungen mit der Hoffnung auf mehr Effizienz und Wirtschaftlichkeit verknüpft (vgl. Gottmann 1985; Meisel 1994; Schmidt 1998; Fluhr 1995). Dies jedoch als Argument gegen den Nutzen von Marketingstrategien anzuführen, würde der Privatwirtschaft eine Handlungslogik unterstellen, die dort nicht immer vorhanden ist. Denn auch privatwirtschaftliche Unternehmen setzen oft erst unter Zwang auf konsequente Marketingstrategien:

"Die meisten Unternehmen erfassen und verwenden das Marketingkonzept erst, wenn die Umstände sie dazu zwingen" (Kotler/Bliemel 1995, S. 34).

Für öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen wird künftig ein mehrfacher Balanceakt zu bewältigen sein:

1. in Bezug auf die Positionierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung auf dem Bildungsmarkt,
2. hinsichtlich der Frage der Qualitätssicherung unter steigendem Wirtschaftlichkeitsdruck und
3. mit Blick auf die Reformbestrebungen der öffentlichen Verwaltung und die daraus resultierenden institutionellen Konsequenzen für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Meisel 2001, S. 12 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen ist es verständlich, dass sich die Erwachsenenbildung nach außen orientiert und Hilfen in wesensverwandten Arbeitsgebieten und Professionen sucht. Die Arbeitspraxis der Erwachsenenbildung hat viele Schnittmengen mit anderen Wissenschaftszweigen: mit der Verwaltungswissenschaft, mit der Sozialwissenschaft und auch mit dem wesentlich in der Betriebswirtschaft verankerten Marketing. Der Blick in Nachbardisziplinen kann inhaltliche wie methodische Anregungen zur Bewältigung neuer oder anders strukturierter und bislang in dieser Verknüpfung nicht bekannter Fragestellungen geben. Dies wird am Beispiel des Marketings zu zeigen sein. Dass es dabei auch um Selbstverständnissfragen und um die Reflexion einer vergleichsweise fragilen Interdisziplinarität geht, muss nicht weiter betont werden. Die modernen Organisationserfordernisse der Weiterbildung bedürfen jedoch des interdisziplinären Diskurses mit anderen Wissenschaftsfeldern (Schöll 2002). Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung benötigen nach Jahren heftigen Diskutierens eine neue gemeinsame Selbstvergewisserung in zentralen Management- und Organisationsfeldern.

In der nachfolgenden Arbeit werde ich aufzeigen, warum sich die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung – und hier vor allem die Volkshochschulen - in den letzten Jahren verstärkt dem Thema Marketing zugewendet hat und wie das auf betriebswirtschaftlichen Instrumentarien basierende Modell von Sarges-Haeberlin in den letzten knapp drei Jahrzehnten in den Volkshochschulen rezipiert wurde. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es nicht nur die finanzielle Krisensituation der Kommunen war, die ein Umdenken in der Erwachsenenbildung erforderte. Auch der expandierende öffentliche und private Trägermarkt führte dazu, dass in den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen eine neue Selbstverständnissdiskussion einsetzte, die den Fokus auf der Frage des spezifischen

Angebotsprofils und seiner bestmöglichen Kommunikation über die verschiedenen Marketinginstrumente richtete. Schlussendlich erweisen sich die Elemente des Marketings auch als gezielte Organisationshilfen im Rahmen der oben genannten Umsteuerungsprozesse. Marketing liefert analytisch-strategische Instrumentarien, die eine dezidierte Zielorientierung pädagogischen Handelns beinhalten können und die es ermöglichen, das pädagogische Tun in ein Setting handlungsleitender Steuerungselemente einzubetten. Diese Steuerungselemente sollen drei Ziele erfüllen:

- die Wirtschaftlichkeit verbessern,
- die Positionierungsbestimmung auf dem Weiterbildungsmarkt optimieren und
- die interne Ablauforganisation vor allen Dingen mit Blick auf die Schnittstelle hin zu Teilnehmenden erfolgsorientierter gestalten helfen.

2 Aufbau der Arbeit

Im sich anschließenden zweiten Kapitel B dieser Arbeit folgt eine Definition und Diskussion der Begriffe Marketing und Markt. Dabei werden die Ausdifferenzierungen des Marketings innerhalb der Betriebswirtschaft und in den das Marketingmodell betriebswirtschaftlicher Provenienz adaptierenden Wissenschaftsbereichen dargestellt. Marketing ist zwar eine vergleichsweise junge Disziplin, doch hat es bereits mit Kotler (1974) durch das so genannte Non-Profit Marketing erste Ausdifferenzierungen erfahren, die ihre Fortsetzung in der Dienstleistungs- und Bildungsmarketingdebatte erfuhren (vgl. u.a. Stauss 1987; Bernecker 2001). Mit einer sich abzeichnenden Sättigung der Märkte wandelte sich zudem der Verkäufer- zu einem Käufermarkt; mit jeweils unterschiedlichen Auswirkungen in den einzelnen Teilbereichen des Marketings. Im Kapitel über den Marktbegriff werden die Problematik der öffentlichen gegenüber privaten Märkten, die rechtliche Bewertung des Marktbegriffs für die Weiterbildung sowie die Strukturen der unterschiedlichen Teilmärkte, die in der Literatur diskutiert werden, vorgestellt.

Im ersten Teil des dritten Kapitels C folgt ein Überblick über die Rezeption des Marketinggedankens in der Erwachsenenbildung in den 70er und 80er Jahren. Bereits 1976 reagierte Teichmann auf die von Hicken (1976) aufgestellte Forderung „Volkshochschulen brauchen ein Marketing-Management“ mit dem Vorwurf des Ökonomismus. Tietgens (1977, S. 287) verwies darauf, dass Zielgruppendefinitionen

gefunden werden müssten, die über die traditionelle empirische Sozialforschung mit ihren quantifizierenden Methoden hinausgehen und die daher „nicht von Sozialstrukturen, sondern von Mentalstrukturen ausgehen.“ Diese Fragestellungen sind unter heutigen Blickwinkel von hoher Aktualität. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die Grundaussagen, die Sarges/Haeberlin in ihrem 1980 erschienenen Band „Marketing für Erwachsenenbildung“ veröffentlichten, vorgestellt und diskutiert. Dieser Aufsatz, der die Grundlage für ein ablauflogisches Modell war, das beide Autoren in diesem Zusammenhang präsentierten, bestimmte die Erörterung des Marketinggedankens in der Erwachsenenbildung seit Mitte der 80er Jahre. Erwachsenenbildner, Psychologen, Medienwissenschaftler und Betriebswirtschaftler äußerten sich in dem erwähnten Sammelband aus mehrdimensionaler Sicht zu Adaptionswegen des Marketings in der Erwachsenenbildung. Sarges/Haeberlin (1980a, S. 21) forderten: „Die nur technisch-instrumentelle Konzeption und Praxis des kommerziellen Marketing ist zumindest im nicht-kommerziellen Bereich zu konstituieren auf eine die Moral der Tauschbeziehungen umfassende, ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption“, äußerten Verständnis für mögliche Adaptionprobleme der Erwachsenenbildung und konstatierten:

„Auch bei einer derartigen Übertragung des Marketing-Denkens auf die Erwachsenenbildung kommt man nicht umhin, sich einer wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Terminologie zu bedienen, die dann allerdings in einen pädagogischen Bezug einzufügen ist. Diese Terminologie dürfte den meisten Pädagogen wenig geläufig sein und ihnen anfangs vielleicht gewisse Mühsal bereiten. Wir meinen aber, dass eine mögliche Beeinflussung der erziehungswissenschaftlichen Orientierung durch andere Disziplinen es wert sein könnte, diese Gedanken in erziehungswissenschaftliche Reflexionen aufzunehmen“ (ebenda).

Kritische Antworten ließen nicht auf sich warten. Der Sammelband von Baumeister (1980), die Arbeit von Gottmann (1985) und zahlreiche weitere Diskussionen im Umfeld der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (heute DIE) zeigten, wo Adaptionchancen und wo Adaptionshindernisse der Marketingdebatte lagen. Dabei war es für die Akzeptanz des Marketinggedankens wenig hilfreich, dass die Marketingdiskussion in der Erwachsenenbildung, und hier besonders in den Volkshochschulen, nicht in Zeiten prosperierender institutioneller Entwicklung geführt wurde, sondern vielfach mit ökonomischen Krisensituationen zusammen fiel. Im Gegenteil, sie führte in einigen Fällen zu einer emotional überfrachteten Diskussion. Marketing wurde nicht nur verkürzt mit Werbung gleichgesetzt und entsprechend

zurückhaltend bewertet, sondern es zeigte sich auch, dass viele Pädagogen dem Steuerungscharakter, den die Marketinginstrumente für eine Weiterbildungseinrichtung mit sich bringen, skeptisch gegenüber standen. Das Aufsuchen einer Bildungseinrichtung wurde als Streben des Menschen nach Vervollkommen seiner Persönlichkeit verstanden, dem die mit diesem Prozess verbundenen Marketingbestrebungen als fremdbestimmt und damit schon fast moralisch verwerflich schienen.

Am Ende des dritten Kapitels wird der Frage nachgegangen, welche allgemeinen und spezifischen Indikatoren Volkshochschulen zur Zielformulierung zur Verfügung stehen. Betrachtet man die Literatur zum Marketing in der Erwachsenenbildung und zu den damit verbundenen Fragen der Organisationsentwicklung, dann fällt auf, dass die älteren Publikationen dezidiert Bezug auf die Leitlinien öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung in Volkshochschulen nehmen. Immer wieder wird betont, dass es insbesondere den Volkshochschulen stets darum gehen sollte, die Legitimation der verfolgten Ziele wie die Legitimation der Mitteleinsätze gegenüber ihren Adressaten zu problematisieren (vgl. Knoll 1980; Sarges-Haeberlin 1980a; Strunk 1980a; Gottmann 1985).

Meisel/Nuissl (1995, S. 114), Beer (2002, S. 26) u.a. haben den Strukturwandel des Öffentlichen heraus gearbeitet und darauf verwiesen, dass das lange Jahre unumstrittene Prinzip der Wertigkeit des Öffentlichen von den Trägern der Einrichtungen und teilweise auch von den Einrichtungen selbst seit Jahren unterlaufen wird. Meist basiert dieses Vorgehen auf ökonomischen Zwängen, denn der Staat hinterlässt durch die tendenzielle Negierung der öffentlichen Verantwortung Lücken, die die Pädagogen durch finanziell rentable Angebote zu schließen gehalten sind. Fehlt diese Orientierung, ist eine konzise Zieldefinition schwierig. Zwar haben Sarges/Haeberlin (1980a, S. 31ff) zu Recht darauf hingewiesen, dass allgemeine Ziele auf eine konkrete Handlungsebene hin operationalisiert werden müssen, da sie sonst nicht in Aktionsempfehlungen umsetzbar sind. Auch Gottmann (1985) rekurriert auf allgemeine Ziele unter öffentlicher Verantwortung agierender Volkshochschulen bevor er operative Handlungsempfehlungen skizziert. Aber seit fast zwanzig Jahren fehlt den deutschen Volkshochschulen eine Selbstverständigung über den Inhalt und die Umsetzung der verbandseigenen Globalziele. Einzelinitiativen für Programsegmente (vgl. Küchler 2004) ersetzen nicht die Diskussion um den Gesamtauftrag. Fehlende Programmatik war sicherlich nicht der Grund, warum in einigen Landes-

gesetzten Volkshochschulen qua Gesetzgebung neue Aufgaben und damit ein neues Profil zugewiesen wurden (vgl. Hüser 2002; Faulstich/Vespermann 2002; Kuhlenkamp 2003). Die daraus resultierende „Unklarheit der zentralen Legitimationsformen im Leitbild der Einrichtungen“ (Meisel 2001, S. 25), ist für die Weiterbildungseinrichtungen problematisch. Wer seine allgemeinen Ziele kaum oder nicht kennt oder wer gar durch „Diffusionstendenzen an der Demarkationslinie zwischen Öffentlichkeit und Privatheit“ (ebenda) in einen fragilen institutionspolitischen Status kommt, kann die Marketinginstrumente auch zur Steuerung einer neuen Definition von öffentlicher Verantwortung anwenden. Zu fragen bleibt, ob dies dem entspricht, was Sarges/Haeberlin in Bezug auf das Selbstverständnis öffentlich verantworteter Einrichtungen als eine „auf eine die Moral der Tauschbeziehungen umfassende, ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption“ beschrieben haben.

Im vierten Kapitel D wird die Rezeption des ablauflogischen Modells von Sarges-Haeberlin mit besonderem Bezug auf die Volkshochschulen beschrieben. Aufgezeigt werden Rezeptionsschwerpunkte und Rezeptionsdesiderate im Bereich der Informations- und Aktionsinstrumente. Mit Rückgriff auf Erkenntnisse des berufsbezogenen Bildungsmarketings (Cramer 1987; Stahl 1990; Bernecker 2001; Merk 2006) wird das Modell in seiner steuerungsleitenden Funktion in einigen Teilaspekten erweitert.

Gezeigt wird zudem, dass es verschiedene Rezeptionsformen und –wege gab, denn in den letzten fünfundzwanzig Jahren kam es zu einer Flut unterschiedlichster Publikationen, Praxisansätze und Theorie-Praxis-Diskurse zum Thema Marketing. Der Zwang zum Handeln erwuchs nicht zuletzt aus einer wachsenden Trägerkonkurrenz, denn die Märkte wurden kleiner, und auch für die Weiterbildung galt: „Die Menschen bleiben nicht mehr ein ganzes Leben lang derselben Einrichtung (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften ...) treu. ‘Partnerwechsel’ wird zum weithin akzeptierten Normalverhalten. Dies gilt insbesondere auch für Bildungsinstitutionen“ (Kapfer 1991, S. 126). Auf verschiedenen Wegen versuchten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung daher, den von Raffee (1980, S. 272) als „technologische Beeinflussungskonzeption“ titulierten Marketingansatz, den man auch auf „zahlreiche nicht oder nicht dominant nach Gewinn strebende Institutionen“ (ebenda) übertragen kann, in mehr oder minder großen Teilbereichen umzusetzen. Dies geschah in einzelnen

Institutionen oder Verbänden sowie als Initiative von Verbänden - mit unterschiedlichen Instrumenten und in einer zumeist kritisch begleiteten Auseinandersetzung seitens der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (vgl. u.a. Nuissl von Rein 1994; Schöll 1994; Schlutz 1994; Camerer 1997; Foschepoth 1997; Angermöller/Ehse 1997; Schmidt 1998; Meueler 1998; Zech 1997; Zech 1999; Meisel 2001, von Rein 2000, Möller 2002). Diskutiert werden einleitend die unterschiedlichen Informationsinstrumente. Dabei gilt vielfach: „Marketing lebt von den Fragen. Je mehr Fragen gestellt werden, desto besser werden sowohl das Umfeld als auch die vielfältigen Beziehungen bekannt und bewusst und umso eher können die richtigen Maßnahmen gesetzt werden“ (Kapfer 1991, S. 126). In die Analyse der Rahmenbedingungen für ein möglichst steuerungsexaktes Instrumentarium werden auch die neueren Arbeiten von Barz (2002, 2002a,) Barz/Baum (2003). Barz/Tippelt (1999), Barz/Tippelt (2004), Tippelt (1997, 2002). Tippelt/Weiland/Panyr (2003) und Reich/Tippelt (2004) einbezogen.

In Abkehr von der älteren Zielgruppenbetrachtung präsentieren die Autoren Handlungsempfehlungen für Weiterbildungseinrichtungen, die sie aus Befragungen in vordefinierten Milieus gewonnen haben. Im Verlauf der Arbeit wird dabei thematisiert, ob die Volkshochschulen in der Lage sind, der ausdifferenzierten Beschreibung sozialer Milieus durch adäquate Angebote Rechnung tragen zu können. Untersucht wird dabei, ob die Herausforderungen für die Weiterbildung künftig auch entlang der Linie monetär/nicht-monetär = nachfragefähig = nicht (mehr) nachfragefähig verlaufen.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird die Notwendigkeit einer konzisen operativen Zielformulierung auf der Handlungsebene untersucht, und es werden die Aktionsinstrumente des Marketings vorgestellt.

Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik werden mit Blick auf ihre Adaption in der Erwachsenenbildung und auf ihre spezifische Relevanz für die Bildungseinrichtung Volkshochschule skizziert. Dabei wird der Dialog von Praxis und Wissenschaft in der Frage der Übernahme dieser Instrumentarien beschrieben und bewertet. Insbesondere die vielfältigen Wege der Adaption des Produktbegriffs zeigen, wie differenziert sich die Erwachsenenbildung – in Zusammenarbeit mit und in Abgrenzung von der Betriebswirtschaftslehre - mit Teilaspekten des Marketing auseinandergesetzt hat (vgl. u.a. Schäffter, 1995; Angermöller/Ehse 1997; Sloane 1997; Zech 1997; Nittel 1999; Decker 2000; Schlutz 2000; Bernecker 2001; Meisel

2001; Bastian 2002; Knoll 2002; Möller 2003; Schöll 2005). Dargelegt wird in diesem Zusammenhang, welche Teilaspekte des Produktbegriffs – etwa das Thema der Produktinnovation - Eingang in die Debatte fanden und wie sie von Theorie und Praxis rezipiert und umgesetzt wurden (vgl. Schlutz 1999). Auch das Kommunikationsthema zeichnet sich durch einen vergleichsweise intensiven Theorie-Praxis-Dialog aus. Die beiden anderen Aktionsinstrumente werden ebenfalls untersucht, haben aber – wie zu zeigen sein wird - mit Bezug auf die Rezeption im Theorie-Praxis-Dialog eine geringere Relevanz.

Im fünften und letzten Kapitel werden offene Fragen benannt, die aus dem veränderten Stellenwert des Öffentlichen in der Weiterbildung resultieren. Ein Paradigmenwechsel im Bereich des Öffentlichen muss Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung und auch auf die Marketingaktivitäten öffentlich geförderter Weiterbildung haben.

Weiterhin wird die Nutzerperspektive mit einbezogen, die im Bildungsbereich lange Zeit unterschätzt wurde. Bildung als nutzenfreies Gut und damit - unter humanistischen Gesichtspunkten - als „Wert an sich“ darzustellen, wird in einer beruflich wie privat verwertungsorientiert agierenden Gesellschaft schwieriger. Welche Erfordernisse und welche Probleme Marketingüberlegungen mit Blick auf den konkreten Nutzermarkt mit sich bringen, wird aufzuzeigen sein.

Abschließend wird dargelegt, wo Chancen und Risiken des Marketingansatzes in einer von Verortungsunsicherheiten geprägten Weiterbildung liegen. Dabei wird auch untersucht, welche Themenstellungen in der so genannten ersten Marketingdebatte erörtert, dann aber nicht mehr aufgegriffen wurden und somit immer noch einer Beantwortung bedürfen.

3 Zentrale Fragestellung

Anfang der 90er Jahre verwies Harald Geißler darauf, dass der Sammelband von Sarges/Haeberlin bislang nur „wenig rezipiert“ wurde und dass er damit nur eine „recht schmale Marktnische“ (Geißler 1991, S. 149) besetzen konnte. Auch weitere Publikationen zum Thema Bildungsmarketing (Gottmann 1985; Cramer 1987; Stahl 1990) wurden damals kaum zur Kenntnis genommen. Geißler vermutete, dass der Markt für das Produkt „Bildungsmarketing“ „insgesamt noch nicht reif genug“ war

und konstatierte „die nicht unerheblichen Verständigungs- und Akzeptanzprobleme der Erziehungswissenschaften im Umgang mit diesem Thema“ (ebenda, S. 150).

Geißler merkte an, dass es Sarges/Haeberlin mit ihrem 1980 erschienenen Band nur ansatzweise gelungen sei, den Ansatz für ein „pädagogisch legitimes Bildungsmarketing“ zu liefern (ebenda, S. 151). Gleichwohl bezeichnet Geißler den Sammelband als einen „Meilenstein der Pädagogik“ (...) der aussichtsreich den Weg in die Zukunft gewiesen habe:

„Denn eine Erwachsenenbildung, die die gesellschaftliche Vermittlung ihrer Angebote an ihre Adressaten nicht mitthematisiert, ist eine ‚halbierte‘ Pädagogik. Denn sie löst auf gesellschaftlicher Ebene nicht ein, was ihr auf unterrichtlicher Ebene eine Selbstverständlichkeit ist, nämlich den Imperativ des pädagogischen Implikationszusammenhangs“ (ebenda).

Bis heute wurde der Ansatz von Sarges/Haeberlin nicht umfassend rezipiert. Publikationen zum Marketing beschäftigten sich nur ausschnittsweise mit den Adaptionsproblemen dieses betriebswirtschaftlich orientierten Systems (vgl. Schöll 2005) oder wählten einen Ansatz, der sich auf die Wiedergabe des Modells beschränkte, um danach Teilaspekte des Marketings mit interviewbasierten Forschungssettings zu bearbeiten (von Rein 2000; Möller 2002).

Leitfrage dieser Arbeit ist, welche Aspekte des ablauflogischen Modells von Sarges/Haeberlin in die Marketingdiskussion der öffentlich verantworteten Weiterbildung eingeflossen sind und wie sich diese Adaptionsansätze auf das Marketing der öffentlich verantworteten Weiterbildung, und hier insbesondere der Volkshochschulen, ausgewirkt haben. Durch Rekurs auf die Theorie-Praxis-Debatte in den letzten Jahrzehnten soll die in vielen Diskussionen immer wieder thematisierte These widerlegt werden, dass das sozialtechnologisch ausgerichtete Paradigma der Betriebswirtschaftslehre „(...) nicht zur geisteswissenschaftlich geprägten Wissenschaftstradition der Pädagogik“ (Geißler 1991, S. 151) passe.

In Ableitung der oben genannten zentralen Fragestellung werden folgende weiteren Aspekte thematisiert:

An welcher Stelle wurde das Modell durch die Theorie-Praxis-Debatte modifiziert, wo sind Kontinuitäten und wo sind Brüche zu registrieren? In diesem Zusammenhang wird untersucht, welche ablauflogischen Stränge des Marketingmodells in der

wissenschaftlichen Begleitdebatte aufgegriffen wurden und welche eher vernachlässigt wurden.

Dabei wird insbesondere mit Blick auf den Begriff der Angebots- bzw. Produktgestaltung herausgearbeitet, wo die Besonderheiten pädagogischer Produkte liegen und wie der Ansatz von Sarges/Haeberlin mit Blick auf die wissenschaftliche Debatte in der Erwachsenenbildung sowie durch die Erfahrungen in der alltagspraktischen Ablauforganisation erweitert bzw. modifiziert werden muss.

Im Rahmen der Rezeption des Marketinggedankens wird zudem zu fragen sein, ob sich die Marketingdebatte in der öffentlichen Weiterbildung unter dem Wirtschaftlichkeitsdruck der letzten Jahre möglicherweise von der Erörterung auftrags- und damit zielorientierter Fragen, die zum Selbstverständnis einer öffentlich geförderten Einrichtung gehören, abgekoppelt hat. Der vermeintliche Widerspruch, dass die Volkshochschulen einerseits den Anspruch verfolgen, bildungsferne Schichten erreichen zu wollen, andererseits aber durch ihre aus dem permanenten Finanzdruck resultierende Marktpolitik dazu beitragen, die Bildungsprivilegierten noch weiter zu privilegieren, wird mit Blick auf die Umdeutung des Öffentlichen und die daraus resultierenden Strukturprobleme hinsichtlich der Ansprache bildungsbenachteiligter Gruppen problematisiert.

Letztlich stellt sich die Frage, ob die sich abzeichnende Umdeutung des „Öffentlichen“ in der Erwachsenenbildung die ursprüngliche Zielsetzung des Marketingansatzes in der öffentlich verantworteten Weiterbildung konterkariert und damit einem aus der Betriebswirtschaft in die Erwachsenenbildung in wesentlichen Teilen möglicherweise adaptierbaren Ansatz durch langsam fortschreitenden, unaufhaltsamen Entzug der Legitimationsgrundlage des „Öffentlichen“ die Berechtigung nimmt. Dieser Aspekt muss im Kontext interdisziplinär angelegter Fragestellungen der Veränderung von Individuum und Gesellschaft sowie von Privatheit und Öffentlichkeit geweitet werden. Bezugnehmend auf die Arbeiten Ulrich Becks (2007 und 2007a) wird daher abschließend diskutiert, ob und in welchen Feldern der Begriff des Öffentlichen einer neuen, den veränderten gesellschaftlichen Erfordernissen angepassten Definition unterliegen muss. Im interdisziplinären Dialog mit Bezugswissenschaften wie der Soziologie, aber auch der Volkswirtschaft und der Betriebswirtschaft, erscheinen die oben genannten Fragestellungen in einem neuen, an den Erfordernissen eines modernen Globalisierungswissens orientierten Licht. „Öffentlich“ war schon immer ein komplex besetzter, lange Zeit jedoch aus

nationalstaatlicher Perspektive definierter Begriff; vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen erfährt er eine verdichtete, politisch aufgeladene Bedeutung, die in die Diskussion um „öffentliche Verantwortung“ für Weiterbildung im 21. Jahrhundert einfließen muss.

4 Vorgehensweise

Mit der vorliegenden Arbeit werden keine eigenen empirischen Daten generiert. Sie basiert vielmehr auf einer Literaturrecherche, die auf die folgenden wesentlichen fünf Literaturgruppen zurückgreift:

Zum einen rekurriere ich in historischem Bezug auf den Jahrzehnte alten Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980) und die in diesem Band zitierte Literatur zum Thema Organisation und Bildungsmarketing sowie auf die ältere US amerikanische und die deutsche Basisliteratur zum Marketing in Bildung und Weiterbildung (vgl. u.a. Kotler 1978; Hasitschka/Hruschka 1982; Bruhn/Tilmes 1994; Raffee/Wiedmann 1994).

Im Umfeld dieser Debatte und in den folgenden Jahrzehnten sind zahlreiche Publikationen zum Marketing in der Weiterbildung erschienen, die in der Regel nur Ausschnitte des Themas akzentuieren.

Darunter gibt es, und dies ist die zweite Gruppe des Literaturmaterials, eine Reihe empirischer wissenschaftlicher Arbeiten, aus denen Forderungen und Konsequenzen zu Teilaspekten des Marketings abgeleitet werden (vgl. u.a. Gottmann 1985; von Rein 2000; Möller 2002; Tippelt et al. 2003; Barz/Tippelt 2004). Hinzu kommen die nicht immer veröffentlichten Feldstudien oder Empfehlungen aus Teilnehmendenbefragungen, die Repositionierungsempfehlungen der Verbände für Weiterbildungseinrichtungen (zumeist in Teilfeldern des Marketing, etwa dem der Kooperation oder der Werbung), die auf Feldforschung basierenden Zielsetzungen von Verbänden in Marketingfragen oder ausgewählten Teilbereichen des Marketing (vgl. u.a. Bayerischer Volkshochschulverband 1998; dazu auch Lößl 2000), Landesverband der Volkshochschulen von Baden-Württemberg (1983, 1990 und 1992), Niedersächsischer Volkshochschulverband (1992), Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (1981, 2004). Weiterhin wurden Diplom-Arbeiten aus den Bereichen Betriebswirtschaftslehre oder Erwachsenenbildung veröffentlicht, die Teilaspekte des Themas oder Fragestellungen einer einzelnen

Weiterbildungseinrichtung behandeln (vgl. u.a. Nüßler 1991; Rudolf 1990; FH Augsburg 1990; FH Offenburg 1993/94; Hoffmann 2000; Thiele 2003 und 2006) oder Untersuchungen einzelner Städte (vgl. u.a. Stadt Hagen 1992 und 1997, Stadt Bochum 1996) und zahlreicher Volkshochschulen (vgl. u.a. Stuttgart 1987; Gifhorn 1993; Achertal 1994; Witten-Wetter-Herdecke 1996; Saarbrücken 1997). In vielen – nicht in allen - Fällen werden Primärdaten erhoben, etwa durch Einwohnerbefragungen in Städten (Hagen 1992 oder 1997) oder durch Telefoninterviews einschlägiger Institute (Bönig 1995; Landesverband der Volkshochschulen NRW 2004)).

Drittens greife ich auf allgemeine Arbeiten zum Thema Bildungsmanagement zurück, die sich nur in Ausnahmefällen ausschließlich mit Marketingaspekten befassen (vgl. u.a. Pfeiffer 1990; Bechberger 1990; Nuissl 1992a; Friebe 1993; Nuissl/Schuldt 1993; Biehal 1994; Meisel 1994; Nuissl 1994; Nuissl/von Rein 1994; Schlutz 1994, 1997a, 2000; Schöll 1994; Künzel/Böse 1995; Nellen/Strauch 1996; Tippelt et. al 1996; Arnold 1997; Geißler 1997; Zech 1997 und 1999; Decker 2000; Nittel 2000; Meisel 2001; Robak 2004; Dollhausen/Nuissl 2007). Als weitere Arbeitsgrundlage im Bereich des Bildungsmanagements sind Studententexte zu nennen, die der Forderung von Gottmann (1985) Rechnung tragen sollen, das Thema in Aus- und Fortbildung zu implementieren (vgl. Geißler 1995; Schöll 2005; von Rein/Sievers 2005). Als vierte Literaturgruppe möchte ich die Kontroversen um die Relevanz des Themas benennen, die zum Teil auf die Veröffentlichung des unter 2) genannten Materials zurück gehen und die sich unter anderem wieder finden in Zeitschriften wie der „Volkshochschule im Westen“ oder der Nachfolgepublikation „Volkshochschule“ (vgl. u.a. Beckel 1990a; Donepp 1990; Hüser 1990; Kellner-Stoll 1990; Meisel 1990; Nüßler 1990; Nuissl 1990; Rogge 1990; Talanow 1990; Zierer 1990; Ehmann 1992; Pfeiffer 1993; Schmithals 1993), in der Zeitschrift des Bayerischen Volkshochschulverbandes „das forum“ (vgl. u.a. Tietgens 1987; Weiß 1988 und 1991; Faber 1987; Schöll 1991; Dieckmann 1993; Helm 1993; Jüchter 1994; Lößl 1994; Krausnick-Horst 1994; Meyer 1994; Schlehein 1999; Horx 2002; Tippelt 2002) und den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ (vgl. u.a. Nuissl 1993 und 1997a, Nuissl/von Rein 1993; Schöll 1993 und 2002; Reich/Tippelt 1994; Geißler 1995; Hellwig 1995; Korn 1995; Lütgert 1995; Meisel/Nuissl 1995; Nolda 1995; Peters/Tröster 1995; Siebert 1995; Weisel 1995; Faulstich 1997; Groppe/von Gehren 1997; Barz/Tippelt 1999; Schlutz 1997 und 2004; Stang 1997; Schmidt

1998; Schönfeld 1998; Schuldt 1998; Krug 2000; Barz 2002; Fell 2002; Grotluschen 2002; Harney 2002; Meisel/Schuldt 2003; Otto 2003), in der GdWZ (vgl. u.a. Geißler 1991; Kapfer 1991; Maisberger 1991; Miller 1991; Geißler 1992; Maisberger 1994; Ehmann 1991 und 1995; Weber 1995; Nuissl/Pehl 2002; Faulstich 2003; Götz et al. 2003; Hagenow-Caprez 2003; Holm 2003; Möller 2003; Nuissl 2003; Orthey 2003; Schmidt-Lauff 2003) und in der „DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ (u.a. Meisel 1995; Nuissl 1995 und 1995a; Schlutz 1995 und 1997b; Schmalstieg 1995; Tietgens 1995; Nuissl 1996; Dobischat 2003; Alheit 2004). In die kontroverse Debatte dieses Themas haben sich im Laufe der Jahre auch Volkshochschulmitarbeitende und –leitende eingebracht (vgl. u.a. Baumeister 1980; Lenski 1980; Talanow 1990; Gebbers 1993; Gummersbach 1993; Kranz 1993; Schiemann 1993; Hellwig 1995; Foschepoth 1995 und 1997; Friedrich 1995; Lorenz-Allendorf 1995; Camerer 1997; Schlehle 1999; Schöll 1993, 1994, 1995 und 1996). In der beruflichen Bildung hat sich ein weiterer Bildungsmarketingstrang entwickelt, der in der Regel nur lose oder gar nicht verkoppelt ist mit den Diskussionen in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Cramer 1987; Stahl 1990; Sloane 1997; Bernecker 2001; Merk 2006). Ihn bezeichne ich als fünfte Literaturgruppe innerhalb meines Recherchematerials.

Quer zur inhaltlichen Strukturierung der Literatur zum Thema liegt die Tatsache, dass sich die frühere Pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung (PAS) und in der Folge das heutige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) - neben der Veröffentlichung der oben genannten Studententexte - kontinuierlich mit unterschiedlichen Teilaspekten des Themas beschäftigt und dabei sowohl empirische Arbeiten als auch sekundäranalytisch orientierte Beiträge zum Marketing und zur weiter gefassten Bildungsmanagementdebatte veröffentlichen (vgl. u.a. Baumeister 1980; Tietgens 1990; Meisel et al. 1994; Kahl 1997; Nolda et al. 1998; Tintelnot/Voigts 1998; von Rein 2000; Bastian et al. 2002; Möller 2002; Gieseke 2003; Kil 2003; Barz/Baum 2003; Tippelt et al. 2003; Barz/Tippelt 2004 und 2004a; von Rein/Sievers 2005; Schöll 2005; Friedrich/Meisel/Schuldt 2005; Dollhausen 2006; Gerhard 2006; Kraft 2006; Reichart 2006).

Die Herausforderungen einer Analyse, die mit einer Vielzahl unterschiedlicher überwiegend sekundäranalytisch angelegter Literaturgruppen arbeitet, liegen auf mehreren Feldern:

- Kaum eine der oben zitierten Publikationen befasst sich dezidiert mit der Systematik des ablauflogischen Modells von Sarges/Haeberlin. Die Autoren des Sammelbandes von Sarges/Haeberlin (1980) beziehen sich teilweise auf das Modell und aufeinander. Die bislang nur bruchstückhafte erfolgte Rezeption des Modells unter damaligen sowie unter heutigen Kontexten muss daher in dieser Arbeit in eine neue Systematik gebracht werden.
- Viele Arbeiten tragen das Thema „Marketing“ nicht explizit in der Überschrift der jeweiligen Publikationen. Die meisten beleuchten Teilaspekte eines Marketinginstruments (z.B. Öffentlichkeitsarbeit, vgl. u.a. Künzel/Böse 1995; von Rein/Sievers 2005; z.B. die Zeitfenster-Debatte, vgl. u.a. Brinkmann 1997; Nahrstedt u.a. 1994, 1995 und 1997 1997a und 1998 oder die Innovationsdebatte; vgl. Schlutz 1997a, 2002a, 2004). In der vorliegenden Arbeit müssen daher auch die impliziten Bezüge aufgearbeitet und in die Systematik eingefügt werden.
- In der historischen Reflektion gilt es zu bedenken, dass nicht alle Fragestellungen, die Wissenschaft und Praxis heute beschäftigen 1980 oder vorher relevant waren; im umgekehrten Fall gibt es auch seit 1980 Ausdifferenzierungen (auf organisationaler, didaktisch-methodischer oder gesellschaftlicher Ebene), die einen Rekurs auf die damalige Diskussion nicht mehr zulassen. Ein ausschließlich thematischer Rückbezug, ohne Spiegelung der gegenwärtigen Diskussionskontexte liefe Gefahr, ahistorisch zu arbeiten. Die Herausforderung für diese Arbeit besteht darin, die Debatten aus ihrer Zeit heraus zu ordnen und zu bewerten und Rückbezüge nur dort herzustellen, wo es die Kontextgebundenheit erlaubt. Dies betrifft insbesondere übergreifende Fragestellungen, wie den jeweils Kontext gebundenen Stellenwert des Öffentlichen in der Erwachsenenbildung. Der Bedeutungswandel, den der Begriff des Öffentlichen im nationalen wie im internationalen Kontext erfahren hat, muss in Betracht gezogen werden.
- In den beiden Diskussionssträngen „Marketing in der öffentlich verantworteten Weiterbildung“ und „Marketing in der beruflichen Bildung“ gibt es kaum wechselseitige Bezüge (vgl. Sloane 1997; Bernecker 2001). Abgesehen von der offenen Frage, warum beide Stränge bislang parallel und weitgehend unabhängig voneinander bearbeitet wurden und wechselseitige Bezüge kaum bestehen, muss der aus der beruflichen Bildung ableitbare Diskussionszu-

sammenhang in dieser Arbeit zum einen in die aktuelle Debatte der allgemeinen Erwachsenenbildung eingeordnet und in einer zweiten Dimension ebenfalls in seinen historischen Bezugsmöglichkeiten bewertet werden.

- Die vorliegenden Primärdaten sind von unterschiedlicher Qualität. Nicht alle Feldstudien einzelner Akteure halten wissenschaftlicher Überprüfung stand (Repräsentativität; Methode), nicht alle sind übertragbar (Regionalbezug) und wenige sind in ihrer Struktur vergleichbar. Vertiefende Arbeiten über die Aussagequalität statistischen Materials in Kontexten der Bildungsmarketingdiskussion im Weiterbildungsbereich stehen noch aus. In dieser Arbeit wird deutlich, dass nicht alle Bereiche des ablauflogischen Modells auf eine gleichermaßen abgesicherte empirische Basis zurückgreifen können. Einige Feldstudien sind aus den oben genannten Gründen nur begrenzt aussagefähig und bedürfen einer weiteren Überprüfung auf breiterer empirischer Basis.
- Beachtenswert ist, dass die Debatte über das Thema Marketing in der öffentlich verantworteten Weiterbildung über einen längeren Zeitraum relativ aufgeregt und teilweise auch emotional geführt wurde. Dies zeigt sich in einigen Literaturbeiträgen. Die Vermutung, dass basale Strukturprinzipien der Betriebswirtschaftslehre mit der geisteswissenschaftlichen Wissenschaftstradition nicht in Übereinstimmung zu bringen ist (Geißler 1991, S. 151), findet sich gerade in den achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre in vielen Diskussionen bestätigt (vgl. Baumeister 1980; Tietgens 1987 und 1990; Schmidt 1997 und 1997a). Herausgearbeitet wird, in welche professions- oder strukturbedingten Entwicklungsperspektiven die teilweise recht subjektiven Wertungen in einzelnen Beiträgen einzuordnen sind.
- Querschnittsthemen wie Organisationsentwicklung und Professionalisierung müssen bei der Bearbeitung des Themas ebenfalls berücksichtigt werden, denn der Generationswechsel in vielen Leitungen und die Entwicklung neuer pädagogischer Produkte (mit teilweise direkt verwertungsorientierten Bezügen) veränderten die Sichtweise auf das Thema und ermöglichen es, die alten Diskussionsstränge als notwendige Suchbewegung in die Neudefinition eines erwachsenenpädagogisch basierten Marketinggedankens zu integrieren. Aus der Fülle der Organisationsliteratur müssen die Querschnittsthemen

herausgearbeitet werden, die für das vorliegende Thema explizit und implizit relevant sind.

Die Analyse der Adaptionprobleme des ablauflogischen Modells von Sarges/Haeberlin im heutigen Diskussionskontext erfordert daher, sich mit den in den verschiedenen Literaturgruppen unterschiedlich akzentuierten Teilproblemen des Themas auseinanderzusetzen und diese Ausschnitte zu einem neu strukturierten Ganzen zusammen zu setzen. Dabei ist die Menge und Tiefe des zur Verfügung stehenden Bezugsmaterials qualitativ und quantitativ inhomogen. Zuerst zum qualitativen Aspekt: Die Literatur der Gruppe 1 liefert Aufarbeitungsmaterial für eine Skizzierung der Anfänge der Marketingdebatte aus dem damaligen bildungspolitischen Kontext und stellt das Modell von Sarges/Haeberlin in einen umfassenderen Diskussionszusammenhang (vgl. Geißler 1991). Die wissenschaftlich abgesicherten empirischen Arbeiten der Gruppe 2 liefern eine profunde Grundlage für Einzelfragen (z.B. Aktionsradien der Weiterbildungseinrichtungen in Marketingfragen unter verschiedenen rechtlichen Restriktionen); die zahlreichen Feldstudien können nur Einzelaspekte für eingeschränkte Kontexte untermauern. Die Literatur der Gruppe 3 bietet Strukturierungshilfen in organisations- und managementbezogenen Kontexten und ermöglicht so, das Modell von Sarges/Haeberlin unter heutigen organisationalen Rahmenbedingungen zu redefinieren. Die Literatur der Gruppe 4 untermauert anschaulich die Verwobenheit der Akteure im Diskurs zwischen Erwachsenenbildung und den Bezugswissenschaften, denen sich nicht alle direkt zugehörig fühlen. Sie macht die Suchbewegung deutlich, die die Debatte viele Jahre begleitete. Auf den subjektiven, teilweise emotional aufgeladenen Faktor, der dieser Auseinandersetzung inhärent war und der sich in einigen Beiträgen widerspiegelt, habe ich bereits hingewiesen. Die Literatur der Gruppe 5 letztlich wird in dieser Arbeit in einen Diskurszusammenhang mit der allgemeinen Erwachsenenbildung eingebracht, denn bislang argumentierten beide Bereiche, das Marketing der allgemeinen und das der beruflichen Bildung, auf zwei parallelen, kaum miteinander verknüpften Strängen. Zu den quantitativen Aspekten: Relativ viele Arbeiten – dies wurde bereits angedeutet – befassen sich teilweise schon seit den 60er Jahren mit den Themen Kommunikation, Öffentlichkeit und Werbung im Marketingprozess. Relative viele Arbeiten beschäftigen sich auch, parallel und nicht immer aufeinander bezogen

sowie auf einer vergleichsweise kurzen Zeitachse, mit dem Thema „Produkte“ im Marketingprozess.

Kaum etwas wurde in den letzten Jahren über die Problematik der Zielinkongruenzen und -vakui innerhalb der Marketingdebatte der öffentlichen Weiterbildung veröffentlicht. Im Bereich des Volkshochschulverbandes blieb es bei Ankündigungen („Initiativen (....), wie z.B. die 1999 in Mannheim vom Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen geforderte Neufassung von „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ (DVV 1978), sind eine notwendige Voraussetzung für die Dokumentation eines aktuellen Selbstverständnisses (...) (von Rein 2000, S. 256)), die bis heute nicht umgesetzt sind.

Auch die Debatte über das Thema „Preise“ harrt einer Vertiefung; gekoppelt an Nutzergruppen, Verwertungsinteressen und einkommensabhängige Nachfragespielräume in einer sich sozial und wirtschaftlich weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft.

In der hier vorgenommenen Repositionierung und Restrukturierung des ablauflogischen Modells von Sarges/Haeberlin unter heutigen Kontexten kommt dem Stellenwert des Theorie-Praxis-Dialogs in der mittelfristigen Zeitachse eine zentrale Bedeutung zu. Theorie und Praxis sind hier bislang nur in ausgewählten Feldern in einem auch nicht immer dauerhaften Dialog. Dort, wo dieser Dialog fehlt oder unzureichend ist, muss der Versuch einer Neusystematisierung des Modells in dieser Arbeit vielfach aus den Erfahrungen der Praxis generiert und strukturiert werden.

Der teilweise heftige Streit um das Thema Marketing ist heute einer vergleichsweise sachlichen Analyse gewichen, bei der es auch darum geht, neue Substrategien (z.B. Milieumarketing) auf ihre Operationalisierungsmöglichkeiten hin zu überprüfen. Die Flut der Befragungen hat ihren Höhepunkt überschritten; dabei spielten auch Glaubwürdigkeitsaspekte vieler meist als „happiness sheets“ (Barz 2002, S. 111) bezeichneter Umfragen eine Rolle. Viele Diskussionen blieben in der Summe bruchstückhaft (vgl. Möller 2002). Kontroversen werden seit einiger Zeit nur noch in Ansätzen ausgetragen; der Höhepunkt der Beschäftigung mit dem Thema Marketing scheint vorbei zu sein. Zwei der Zeitschriften, die sich dem Thema in lange währender verbandlicher und überverbandlicher Diskurskultur gewidmet haben, sind zudem seit geraumer Zeit nicht mehr auf dem Markt („Volkshochschule“; früher „vhs

im Westen“ und „das forum“; Zeitschrift des Bayerischen Volkshochschulverbandes). Daraus jedoch den Schluss zu ziehen, dass die zentrale Herausforderung des Marketing „Welcher Auftrag, mit welchen Mitteln für welche Zielgruppen und unter welchen öffentlichen Parametern?“ hinreichend gelöst wäre, ist falsch. Diese Arbeit möchte dazu beitragen, die Teilaspekte der Managementdiskussion, in denen das Thema Marketing unter ablauflogischen Aspekten thematisiert wurde, neu zu bündeln und dabei die Bezüge weiterer organisationaler Entwicklungen, die die Marketingdiskussion in der öffentlich verantworteten Weiterbildung in den letzten Jahren beeinflusst haben, mit einbeziehen. Die Zieldiskussion für ein öffentlich verantwortetes Marketing für Weiterbildung muss im Kontext der heutigen Diskussion beantwortet werden. Geschieht dies nicht, wird ein aus der Betriebswirtschaftslehre adaptiertes Managementinstrument unter Ausblendung der 1980 von Sarges/Haeberlin für die öffentlich verantwortete Weiterbildung formulierten bildungspolitischen und in der Ablaufadaption stringenten Prämissen angesichts zunehmenden Wirtschaftlichkeitsdrucks als fungibel instrumentalisiert und somit letztlich missbraucht. Die Chance für ein Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildung liegt somit in der Ganzheitlichkeit, unter Einbeziehung der vernachlässigten Zieldiskussion. Das Risiko liegt in der verkürzten Adaption und Umsetzung der Marketinginstrumente. Letztlich läuft die öffentlich verantwortete Weiterbildung damit Gefahr, sich ihrer brüchigen, da zu lange nicht redefinierten Legitimationsbasis zu berauben.

B Marketing und Markt in der Weiterbildung

Zur Klärung der Herkunft des Begriffes Marketing, zur Ausdifferenzierung seiner Verwendung in Ökonomie, Dienstleistung und im erwachsenenpädagogischen Bereich werden im Folgenden in einem Überblick die Ursprünge und die Ausdifferenzierungen der Marketingdebatte in den letzten Jahrzehnten skizziert. Die Begriffe „Markt“, „Ziele“ sowie die Marketinginstrumentarien werden dabei im Kontext des wirtschaftswissenschaftlichen Überblicks verwandt. Sie werden in den nachfolgenden Kapiteln präzisiert und in ihrem erwachsenenpädagogischen Kontext diskutiert. Der Begriff des „Marktes“ wird noch in diesem Kapitel - im Anschluss an das Marketingkapitel - in seinen Ursprüngen und in seinen erwachsenenpädagogischen Diskussionskontexten vorgestellt. Dies ist notwendig, um die Bedingungen, denen ein Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtung unterlag und immer noch unterliegt, vor dem Hintergrund der rechtlichen, strukturellen und finanziellen Bedingungen eines möglichen Marktes der Weiterbildung einschätzen zu können.

1 Definition des Begriffs Marketing

Der Ursprung des Begriffs Marketing liegt im Englischen. Marketing bedeutet soviel wie "absetzen, vermarkten". Ende der 1960er Jahre wurde der Marketingbegriff in die wirtschaftswissenschaftliche Debatte in Deutschland übernommen. Er ersetzte den bis dahin gebräuchlichen Terminus der Absatzwirtschaft (vgl. Möller 2002, S. 18). Die Marketingidee wurde Ende des 19. Jahrhunderts in Zusammenhang mit der Entstehung von Marken im Konsumgüterbereich entwickelt. Sie wurde nach und nach auf Gebrauchsgüter, Investitionsgüter und schließlich auch auf Dienstleistungen übertragen. In den zahlreichen betriebswirtschaftlichen Lehrbüchern existiert keine einheitliche Erklärung des Begriffs. Den verschiedenen Definitionen gemeinsam ist aber die Tatsache, dass Marketing als eine "strategische Fragestellung" (Sloane 1997, S. 40) und als eine Führungs- und Handlungskonzeption von Organisationen verstanden wird, die systematisch die Marketinginstrumentarien nutzt. Die meisten Autoren rekurrieren dabei auf den so genannten "entscheidungsorientierten Ansatz, der davon ausgeht, dass bei der Lösung von Auswahlproblemen Entscheidungen getroffen werden müssten" (Möller 2002, S. 18). Die Bruhn'sche

Marketingdefinition (1990, S. 13) kann als beispielgebend für diesen entscheidungsorientierten Ansatz angesehen werden.

"Marketing ist die Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Unternehmensaktivitäten, die durch eine Ausrichtung des Leistungsprogramms am Kundennutzen darauf abzielen, absatzmarktorientierte Unternehmensziele zu erreichen."

Die Marketingziele leiten sich aus dem Unternehmensziel ab. Sie müssen mit anderen Teilzielen des Unternehmens (Finanzen, Auftrag etc.) abgeglichen und in Einklang gebracht werden. Im Marketing unterscheidet man heute marktökonomische Ziele (Umsatz, Marktanteil) und marktpsychologische Ziele (Image, Bekanntheitsgrad). Die Marketinginstrumente zur Erreichung der oben genannten Ziele gliedern sich auf in Informationsinstrumente (Adressaten- und Marktforschung) und Aktionsinstrumentarien (Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik). Alle Instrumente werden in den nachfolgenden Kapiteln detailliert diskutiert.

Die Adressaten des Marketings sind einerseits Adressaten im Rahmen der Absatzmärkte. Das sind in der Regel die Endkunden, das heißt, die Konsumenten resp. Abnehmer des Produkts. Andererseits sind es Adressaten, die für die Finanzmittelbeschaffung wichtig sind, also die der Beschaffungsmärkte. Dies können Auftraggeber, Kreditgeber oder Sponsoren sein. Bezogen auf die Weiterbildung sind die Adressaten der Absatzmärkte beispielsweise in erster Linie die Teilnehmenden und die damit verbundene Teilöffentlichkeit (wichtige Multiplikatoren und Kooperationspartner). Die Adressaten der Beschaffungsmärkte sind in erster Linie die finanziellen Partner (für die öffentlich verantwortete Weiterbildung beispielsweise die Kommunen, die Länder, die Drittmittelgeber).

Marketingideen finden ihren Niederschlag in einer Marketingkonzeption, die darin besteht, zuerst einmal die Marketingziele eines Unternehmens zu formulieren, um daraus das weitere strategische Vorgehen abzuleiten. So muss beispielsweise festgelegt werden, ob eine Organisation primär ökonomische Ziele verfolgt (beispielsweise die Erhöhung des Umsatzes oder der Erträge) oder ob es in erster Linie darum geht, marktpsychologische Ziele zu erreichen, wie beispielsweise die Verbesserung des Images einer Marke oder die Erhöhung des Bekanntheitsgrades eines Produkts. Auch eine Kombination aus marktökonomischen und marktpsychologischen Zielen ist denkbar, denn ein befriedigender Bekanntheitsgrad und ein gutes Produktimage sind meist Garant zur Sicherung ökonomischer Ziele wie

Umsatz und Marktanteil (vgl. Bruhn 1990, S. 26). Danach greifen die o.g. Informations- und Aktionsinstrument des Marketings.

Die Marketingstrategien haben sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach gewandelt. Sprach man in den westlichen Industrienationen in den frühen 1950er Jahren noch vom so genannten „Verkäufer orientierten Ansatz“ (die Nachfrage war größer als das Angebot), so dominierte seit den 1960er Jahren der so genannte „Käufer orientierte Ansatz“ (das Angebot war größer als die Nachfrage). Seit den 1970er Jahren setzte sich das so genannte strategische Marketing durch, denn bei mittlerweile fast gleich gearteten Marketingstrategien wurde es dabei für Unternehmen immer schwieriger, sich gegenseitig von einander abzugrenzen. Hinzu kamen erste weltweite Krisen in den verschiedenen Produktsegmenten. Daher mussten die Unternehmen umdenken und sich bereits vor Produktionsbeginn fragen, mit welchen Produkten und Geschäftsfeldern künftig noch dauerhafte Erfolge erzielt werden könnten. Diese Phase war der Höhepunkt des oben beschriebenen weit greifenden Marketingansatzes, denn in dieser Sättigungsphase musste der Marketingmix mit den beiden Handlungsfeldern (Informations- und Aktionsinstrumente) umfassend genutzt werden, um neue Produkte erfolgreich platzieren zu können. Seit den 90er Jahren gilt das Marketing als Führungsgrundsatz vieler Unternehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang vom integrierten oder vom Beziehungsmarketing, denn "schon die Erforschung und Entwicklung neuer Produkte, die Beschaffung und die Produktion richten sich nach den Bedürfnissen der späteren Kunden" (Martin/Sperling 1998, S. 14). Gleichzeitig müssen die Unternehmen seit dieser Zeit verstärkt politische, gesellschaftliche, technologische und ökologische Entwicklungen erkennen und ihre Marketingstrategien darauf ausrichten (vgl. Geißler 1993 und Möller 2002 S. 19). Mit zunehmender Sättigung artikuliert sich die Skepsis gegenüber dem rein auf Expansion ausgerichteten klassischen Konsum- und Gebrauchsgütermarketing immer deutlicher. Die gesellschaftliche Kritik wuchs in dem Maße, in dem Rohstoff- und Umweltprobleme sowie eine emanzipierte Konsumentenkritik neue Maßstäbe in der Marketingfrage setzten (vgl. u.a. Gottmann 1985, S. 40ff; Kotler/Bliemel 1995, S. 40; Angermöller/Ehse 1997).

Die Protagonisten eines „Alternativen Marketings“ haben diese Diskussionsstränge aufgegriffen und argumentieren mittlerweile selbstkritisch:

"Vielleicht gibt es immer noch das Fossil jener heillosen Produktbezogenheit, die das Produkt – und nicht den Nutzen des Kunden – als Ergebnis betrachtet. Wer so am

Ziel anlangt, ist zugleich am Ende: Verkaufen verkommt zum Entsorgen am Markt" (Belz 1993, S. 48).

In Anlehnung an M. A. Wilkes fordert Prätorius auch für den kommerziellen Sektor ein verantwortbares Marketing, das nicht schaden darf, wenn möglich nützen soll und das die Zufriedenheit des Marktpartners als höchstes Gut ansehen und den Willen des Marktpartners achten soll (vgl. Prätorius 1993, S. 60). Das, worüber auch die Erwachsenenbildung seit langem streitet, fehlt dem kommerziellen Marketing – so Prätorius – immer noch:

"Sowohl in der Marketing-Wissenschaft als auch in der Marketing-Praxis gibt es folglich bis ins Detail ausgeformte Instrumente für einen effizienten Einsatz im operativen Bereich. Schwach dagegen ausgeprägt sind die effektivitätssteigernden, langfristigen Strategien. Für ein gesamtgesellschaftlich politisch-konsensfähiges normatives Konzept fehlen weitestgehend sogar schlichte Ansätze" (ebenda S. 53).

Parallel zu dieser Debatte kam es zu Ausdifferenzierungen im Marketingbereich. Möller (2002, S. 20) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Marketinglehre während der Studentenbewegung der späten 1960er Jahre erstmals unter Legitimationszwang kam. Man forderte, mit Hilfe des Marketing solle auch "für nicht-kommerzielle Aufgaben und Institutionen möglich sein, durch die Übertragung der Marketingphilosophie und -methoden eine bessere Aufgabenerfüllung zu erreichen" (Bruhn/Tilmes 1989, S. 7). Mit der Ausweitung des Marketingbegriffs auf soziale Felder ging die beschriebene aufkeimende Kritik am kommerziellen Marketing einher. Die Befürworter des neuen, gesellschaftlich orientierten Marketingbegriffs – man sprach damals auch von der "zweiten Generation von Betriebswirten" (Albach 1967, S. 446) – verbanden damit die Hoffnung, das Marketing "von dem Geruch zu befreien, allein unternehmerischen Interessen zu dienen" (Merkle 1976, S. 33). Non-Profit-Marketing, Sozialmarketing oder Weiterbildungsmarketing sollten helfen, die spezifischen Marketing-Belange einzelner gesellschaftlicher Teilgebiete und sozial orientierter Leistungsträger näher zu bestimmen. Dabei wurden im Gefolge der Ausdifferenzierungsdiskussion sowohl Abgrenzungsprobleme mit Blick auf das kommerzielle Marketing als auch definitorische Unsicherheiten und fehlende segmentspezifische Adaptionen und konzeptionelle Entwicklungen deutlich.

Im Folgenden werden das Non-Profit-Marketing, das Sozialmarketing und das Dienstleistungs- bzw. das Weiterbildungsmarketing (als eine Variante des Dienstleistungsmarketings) näher beschrieben.

1.1 Non-Profit-Marketing

Kotler befasste sich als erster umfassend mit dem so genannten Non-Profit Marketing. Er definierte in seinem Standardwerk: "Marketing für Non-Profit-Organisationen" den Begriff Marketing wie folgt:

"Marketing umfasst die Analyse, die Planung, die Durchführung und die Kontrolle sorgfältig ausgearbeiteter Programme, deren Zweck es ist, freiwillige Austauschvorgänge in spezifischen Märkten zu erzielen und somit das Erreichen eines Organisationszieles zu ermöglichen. Das Marketing stützt sich dabei auf die Bedürfnisse und Wünsche von Zielgruppen sowie auf effektive Preisbildungs- und Kommunikationsmaßnahmen" (Kotler 1978, S. 5).

An vielen Fallbeispielen beschreibt Kotler in seiner Veröffentlichung, wie sich nicht Gewinn orientiert arbeitende Organisationen des Bildungs- oder Kulturbereichs, des Vereinswesens oder anderer karitativer Organisationen mit Hilfe der Marketinginstrumente effektiver auf ihren jeweiligen Märkten positionieren und durchsetzen können.

Hasitschka/Hruschka (1982, S. 6 ff.) kritisieren in der Rezeption der US-amerikanischen Debatte zum Non-Profit-Marketing zu Recht die fehlende definitorische Präzisierung des Begriffs „Non-Profit Organisationen“ und stellen fest, dass "angloamerikanische Autoren (....) sich in gewohnt pragmatischer Manier" (ebenda, S. 7) kaum mit diesen Abgrenzungsfragen befasst haben. Deutlich wird dies u.a. an der Kotler'schen Marketingdefinition, die eine bemerkenswerte Nähe zum kommerziellen Marketing aufweist. Möller verweist daher auf das Fehlen einer allgemeingültigen Begriffsbestimmung "für den Objektbereich Marketing für Non-Profit-Organisationen" (Möller 2002, S. 29). Sie rekurriert ergänzend auf vier Kriterien, die Non-Profit-Einrichtungen kennzeichnen können:

- das Gewinnziel,
- das formale Zielsystem,
- der rechtliche Status und
- die Aufgaben.

Möller skizziert dabei mögliche Zielkonflikte. So schließt etwa die Gemeinwohlorientierung eines öffentlichen Unternehmens, das definitorisch den nicht kommerziell ausgerichteten Organisationen zugeordnet wird, eine Gewinnerzielung nicht aus. Beispiele dafür sind aus der Energiewirtschaft bekannt (vgl. Möller 2002, S. 30). Möller arbeitet heraus, dass Non-Profit-Einrichtungen heute rechtlich gesehen

sowohl öffentlich (z.B. Deutscher Entwicklungsdienst) als auch auf privater Basis (z.B. Deutsche Welthungerhilfe) verankert sein können.

Bezogen auf das Aufgabenspektrum stellt sie fest, dass auch die Volkshochschulen zu den Non-Profit-Einrichtungen gehören, "weil sie laut Bildungsauftrag (Deutscher Volkshochschul-Verband 1978, S. 7 f; Meisel/Nuissl 1995, S. 112) und Rechtsstatus nicht Gewinnziel orientiert sind" (Möller 2002, S. 31).

Beispiele für Non-Profit-Einrichtungen sind im gesamten Kulturbereich zu finden. Museen, Theater, Kirchen und karitative Organisationen, aber auch Krankenhäuser, Verwaltungen, Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten, Interessenverbände, Vereine, Gewerkschaften, Kammern und andere werden unter Non-Profit-Einrichtungen subsumiert (vgl. Biehal 1994; Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1996; Adams 1996; Kirchberg 1996).

1.2 Sozialmarketing

Das Sozialmarketing hat primär die Akzeptanz der Ziele und Ideen verschiedener Sozialeinrichtungen im Blick. Erstmals von Kotler/Zaltmann im Jahre 1976 vorgestellt, verstehen die Autoren darunter den "Entwurf, die Durchführung und Überwachung von Programmen, die darauf abzielen, die Akzeptanz gesellschaftlicher Ideen zu beeinflussen" (Kotler/Zaltmann 1976, S. 196).

Kotler grenzt das Sozialmarketing vom kommerziellen Marketing (auch Erwerbsmarketing genannt) in drei Bereichen ab:

- Das kommerzielle Marketing versucht im typischen Fall, den erkannten Bedürfnissen und Wünschen der Zielmärkte entgegenzukommen. Das Sozialmarketing hingegen versucht, die Attitüden und Verhaltensweisen der Zielmärkte zu verändern.
- Das Erwerbsmarketing sieht typischerweise seine Hauptaufgabe darin, die Gewinnerzielung durch die Förderung der Interessen des Zielmarktes oder der Gesellschaft zu maximieren. Das Sozialmarketing fördert die Interessen des Zielmarktes oder der Gesellschaft, ohne dabei einen persönlichen Profit anzustreben.
- Das Erwerbsmarketing vermarktet Produkte und Dienstleistungen mit Hilfe von Ideen; das Sozialmarketing vermarktet die Ideen selbst anstelle von Produkten und Dienstleistungen (Kotler 1978, S. 281).

Dabei warnt Kotler vor der Hoffnung auf schnelle Erfolge solcher Aktivitäten. Je nachdem, welche Art sozialer Veränderung angestrebt wird, ist mit verschiedenen hohen

Erfolgsquoten zu rechnen. Kognitive Veränderungen sind durch Sozialmarketing vermutlich am ehesten umzusetzen. Unter Umständen kann das Sozialmarketing auch eine einmalige und spezifische Handlungsänderung herbeiführen (etwa die Teilnahme an einer Kampagne, einem Spendenaufruf etc.). Am längsten dauert es, wenn überhaupt möglich, durch Sozialmarketing Veränderungen der Werte eines Zielmarktes zu etablieren (vgl. auch Schmidt 1998, S. 66).

Aus deutscher Sicht formuliert Elser (1992, S. 17):

"Sozialmarketing ist vor allen Dingen ein Marketing für soziale Themen, die ´schwer verkäuflich´ sind. Sie sind deshalb schwer verkäuflich, weil sie einen Bewusstseinswandel und Verhaltensänderungen bedingen. Auf die mit öffentlichem Auftrag gerade für diese Gruppen arbeitende Erwachsenenbildung übertragen heißt dies: Wenn Marketing die Ausrichtung aller Aktivitäten eines Unternehmens auf den Markt sind, dann heißt das für das Marketing in der Erwachsenenbildung, dass alle Aktivitäten an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszurichten sind. (...) Die Aufgabe eines solchen Marketings (...) ist es, Nachfrage für einen objektiv notwendigen gesellschaftlichen Handlungsbedarf zu wecken."

Seitz/Sliwka haben in ihrer Studie "Marketing in Sozialunternehmen" folgende Kriterien für ein einrichtungsadäquates Marketing aufgelistet:

- die Einbindung in einen gesellschaftlichen Rahmen;
- die Tatsache, dass Sozialunternehmen nicht Gewinn orientiert arbeiten;
- die Tatsache, dass der Preis im Sozialunternehmen kein wirklicher ist, sondern eine Motivation darstellt, die Dienste des Sozialunternehmens anzunehmen.

Daraus resultieren die folgenden besonderen Bedingungen des Sozialmarketings:

- es müssen Zielgruppen entdeckt und analysiert werden;
- meist müssen Behörden oder andere gesellschaftliche Partner von der Leistung des Sozialunternehmens überzeugt werden;
- auch Politiker müssen für das Leistungsprofil und die weiteren Leistungsmöglichkeiten des Sozialunternehmens gewonnen werden;
- Sozialunternehmen müssen verstärkt an ihrem Image arbeiten, um als Partner in der Lösung sozialer Fragen akzeptiert zu werden (Seitz/Sliwka 1989, S. 5ff).

Als Beispiele für Sozialmarketing-Kampagnen verweist Möller auf die "Aktion Sorgenkind" des ZDF und auf die Initiative "Brot für die Welt" des Diakonischen Werkes (Möller 2002, S. 31; vgl. auch Künzel/Böse, S. 47ff).

1.3 Dienstleistungsmarketing

Facettenreich ist in den letzten Jahren die Diskussion um das so genannte Dienstleistungsmarketing. Es entstand im Gefolge der bereits beschriebenen Ausdifferenzierung des allgemeinen Marketingbegriffs. Börnecke (2003, S. 143) stellt in diesem Zusammenhang fest:

"Die Bedeutung des Dienstleistungssektors nimmt immer mehr zu. Eine Dienstleistung ist ein immaterielles Angebot, das als Vermittler eine Person oder Sache benötigt und in der Regel zur gleichen Zeit produziert und konsumiert wird. Sie ist erklärungsbedürftig und das Image einer Dienstleistung spielt eine große Rolle bei der Kaufentscheidung."

Geißler (1995a, S. 80) grenzt der oben genannten Definition folgend personen- und objektbezogene Merkmale von Dienstleistungen voneinander ab. Dienstleistungen können demnach von Personen oder von Objekten erbracht werden und sich dabei auf Personen oder auf Objekte beziehen. Er differenziert daher für die Pädagogik:

"Pädagogische Produkte sind offensichtlich nicht auf Objekte, sondern auf Personen ausgerichtet. Sie können von Personen, wie im interpersonellen Unterricht, oder aber auch durch Objekte (z.B. Fernstudienmaterial) erbracht werden."

Kotler/Bliemel (1995, S. 711) haben darauf verwiesen, dass alle Dienstleistungsbereiche, die auf Interaktionen zwischen Personen basieren, einer besonderen Form von Störanfälligkeit und Qualitätsunsicherheit unterliegen. Was für materielle Produkte relativ einfach zu beschreiben ist (Qualität, Eigenschaft, Aussehen, Verpackung), das ist für von Personen erbrachte immaterielle Produkte kaum standardisierbar.

Unterscheidet man im Dienstleistungsmarketing ebenfalls 'Gewinn orientiert' und 'nicht Gewinn orientiert', kann die öffentlich-verantwortete Erwachsenenbildung auch im Feld der nicht-kommerziellen Dienstleister verortet werden (Schlutz 2000, S. 7 f.). Das Bewusstsein, Marketingkonzepte für Dienstleistungsunternehmen entwickeln zu müssen, reifte rückwirkend betrachtet nur langsam. Es hat aber in den letzten Jahren angesichts verstärkter Konkurrenz – auch zwischen öffentlichen und privaten Großdienstleistern – eine beachtliche Dynamik gewonnen.

Dies nicht zuletzt deshalb, weil man sich häufig zu stark auf das eigentliche Produkt statt auf das Produktumfeld konzentriert hat. Die Wichtigkeit des Produktumfelds wurde vielen nicht-kommerziellen Einrichtungen vor allem durch die Beobachtung der Marketing-Aktivitäten der gewinnorientierten Konkurrenz bewusst:

"Viele Erwerbsunternehmen haben aufgedeckt, dass wirksam gestaltete Atmosphären eine starke Wirkung auf das Kauf- und Konsumentenverhalten haben können. Nonprofit-Organisationen müssen einsehen, dass die von ihnen ausgestrahlte Atmosphäre den Klienten eine beträchtliche Anzahl von Informationen über die Organisation vermittelt" (Kotler 1978, S. 222: vgl. auch dazu Schmidt 1997).

Siebert gibt zu bedenken, dass ein schleichender Paradigmenwechsel der Form zu Lasten des Inhalts im Selbstverständnis der öffentlichen Weiterbildung und besonders der Volkshochschulen vor sich geht:

"Ein Beispiel aus einer unveröffentlichten Expertise: 'Zufriedenheits-Highlights' sind: 'Bildungserlebnis besser als Bildungsergebnis'. Als 'Markt-Trends' werden daraus abgeleitet: 'Bildungserlebnis wichtiger als Bildungserfolg' und 'Mehr Emotion, weniger Ratio'. Man mag einwenden, dass erstens die Volkshochschulen diesen Marketing-Empfehlungen nicht folgen (müssen) und dass zweitens eine Modernisierung der 'Seminarästhetik' die didaktische Qualität nicht mindern muss. Dennoch findet hier ein Perspektivenwechsel, eine Wende der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit statt. Gleichsam 'unter der Hand' verändert sich das Selbstverständnis der Volkshochschule" (Siebert 1995 a, S. 122; vgl. dazu auch Schulze 1994).

Wenngleich dieser Trend sicherlich nicht für die Mehrzahl der Einrichtungen zu konstatieren sein dürfte, gilt es künftig zu beobachten, welche Auswirkungen der "Erlebnishunger" unserer Gesellschaft auf den Bildungsbereich zeitigt und welche Ausprägungen sich in der öffentlich verantworteten Weiterbildung beobachten lassen.

Interessant nachzuvollziehen sind die Veränderungen in den staatlichen Dienstleistungsunternehmen, die durch private Konkurrenz nach und nach den Status des nicht-kommerziellen verlieren und in der Übergangszeit eigentlich als 'nicht primär gewinnorientiert' bezeichnet werden müssen. Gewinn ist bei staatlich verantworteten (und vielfach auf dem Wege der Privatisierung befindlichen) Dienstleistungsunternehmen kein 'Makel' mehr, vorausgesetzt, öffentlicher Auftrag und Gewinnorientierung kollidieren nicht miteinander – eine Folge, die auch für die öffentliche Erwachsenenbildung diskutiert werden muss. Stauss konstatierte noch Ende der 1980er Jahre, dass Marketingaktivitäten bei Bahn und Post eigentlich 'Nebensache' waren, wohl aus dem Bewusstsein heraus, dass man sich als Monopolist ausschließlich auf die Güte des Produkts und seine gesellschaftliche Notwendigkeit verlassen konnte. Doch dann führte nicht zuletzt die sich abzeichnende Privatisierung des Telekommunikationsmarkts zu einem Umdenken. Das 'Minimalmarketing' – die

ausschließliche Konzentration auf die Produktqualität – wurde als nicht mehr ausreichend angesehen, wie das Beispiel der Bahn zeigt:

"Während in der Gründerzeit der Eisenbahn die externe Wirkung der repräsentativen Empfangsgebäude im Vordergrund der Beachtung stand, geht es seit Mitte der 70er Jahre primär um die Anpassung des inneren Funktionsgefüges im Bahnhof an die Ansprüche der Reisenden. Bahnhöfe werden nun als 'Kaufhäuser für Verkehrsleistungen' aufgefasst; angestrebt wird der 'marktgerechte Bahnhof', der sich durch leichte Erreichbarkeit, zweckmäßige Bedienungseinrichtungen und sein einladendes Gesamtbild auszeichnen soll" (Stauss 1987, S. 235).

Die Marketingstrategien privatisierter oder im Umbruch hin zur Privatisierung befindlicher öffentlicher Unternehmen wurden in den letzten Jahren ausdifferenzierter und kostspieliger.

2 Der Markt in der Weiterbildung

Im Folgenden stelle ich die Marktdiskussion in der Weiterbildung dar. Dabei gilt es herauszuarbeiten, welche Art „Markt“ in der Weiterbildung existiert, wie sich dieser ggf. segmentiert und welchen strukturellen Restriktionen die einzelnen Marktbereiche möglicherweise unterliegen. Ich beginne mit einer Diskussion des Marktbegriffs im Kontext wirtschaftswissenschaftlicher Überlegungen, skizziere die Problematik des Zugangs zu Markt bestimmten Weiterbildungsangeboten, beleuchte rechtliche Implikationen und stelle Positionen zur Marktproblematik der Weiterbildung vor. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund der These, dass die öffentlich verantwortete Weiterbildung ein spezifisches Marketing benötigt. Gefragt wird auch, wie sich die Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zwischen den Akteuren entwickelten und welche Rolle der Staat bei einer möglichen Steuerung bislang übernommen hat und möglicherweise künftig übernehmen muss.

Zusammenfassend geht es um eine Herausarbeitung der öffentlich geförderten Marktsegmente und um eine Beschreibung ihrer Positionierung im Marktgeschehen. Mit der Beschreibung der Position der öffentlich verantworteten Weiterbildung auf verschiedenen Teilmärkten der Weiterbildung geht eine Benennung der wesentlichen Problemfelder für ein öffentlich verantwortetes Marketing einher. Diese Problemfelder werden in der sich anschließenden Längsschnittdebatte der Marketingdiskussion in der Weiterbildung als diskussionsleitend aufgenommen.

2.1 Definitionen des Marktes

Ein Markt wird allgemein durch zwei Komponenten bestimmt: durch Wünsche und Bedürfnisse einzelner Menschen nach Gütern oder Dienstleistungen und durch Austauschprozesse. Austauschprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Person ein bestimmtes Produkt erhalten möchte und dabei anderen, die im Besitz dieses Produkts oder dieser Dienstleistung sind, eine Gegenleistung anbietet und zwar ohne jegliche Ausübung von Zwang oder Sanktionen anderer Art (wie etwa Betteln oder Stehlen) (vgl. Kotler/Bliemel 1995).

Ein Austausch ist an Bedingungen geknüpft, die folgendermaßen definiert werden können:

- „1. Es muss mindestens zwei Parteien geben.
2. Jede Partei muss etwas haben, was für die andere Partei von Wert sein könnte.
3. Jede Partei muss in der Lage sein, mit der anderen Partei zu kommunizieren und das Tauschobjekt zu übergeben.
4. Jeder Partei steht es frei, das Angebot anzunehmen oder abzulehnen.
5. Jede Partei muss der Überzeugung sein, dass es angebracht oder wünschenswert ist, mit der anderen Partei in Kontakt zu treten“ (ebenda, S. 10).

Ein Markt besteht somit

„aus allen potenziellen Kunden mit einem bestimmten Bedürfnis oder Wunsch, die willens und fähig sind, durch einen Austauschprozess das Bedürfnis oder den Wunsch zu befriedigen“ (ebenda, S. 12).

2.2 Privater und öffentlicher Bildungsmarkt

Untersucht man die Frage, ob das Gut Weiterbildung als ein rein privates im Sinne eines freien, uneingeschränkten Marktzugangs angesehen werden kann, muss als erstes gefragt werden, ob die Merkmale, die ein privates Gut kennzeichnen – das sind eine optimale Versorgung der Bevölkerung und damit eine bestmögliche Allokation der in der Gesellschaft vorhandenen Ressourcen – in diesem Falle gegeben sind. Nur dann spricht man von einem vollkommenen, freien, privaten Markt. Restriktionen dieses Marktgeschehens können vorliegen, wenn

- wirtschaftliche, technische, lokale oder andere Wettbewerbsbeschränkungen vorliegen;
- die Marktübersicht und –transparenz für Nutzer und Anbieter fehlt;
- Einflussmöglichkeiten der Wirtschaftssubjekte vorhanden sind (Angebots- oder Nachfragemonopole resp. –oligopole u.a.m.) (vgl. Rohlmann 1997. S. 59).

Diese Aufzählung lässt deutlich werden, dass Weiterbildung nicht als ein rein privates Gut gesehen werden kann, denn schon allein die mangelnde Marktübersicht und –

transparenz führt dazu – wie im Einzelnen noch ausgeführt wird – dass keine „optimale Versorgung der Bevölkerung“ (ebenda, S. 59) mit Weiterbildung unterstellt werden kann. Weiterbildung ist ein öffentliches und privates Gut, mit spezifischen Ausprägungen, die nachfolgend skizziert werden.

Rohlmann (1997, S. 60) benennt verschiedene Formen öffentlicher Güter und unterscheidet unter anderem die „speziell öffentlichen Güter“ (Landesverteidigung, Tätigkeiten der obersten Staatsorgane, hoheitliche Wahrnehmung auswärtiger Angelegenheiten etc.) sowie „quasi öffentliche Güter des Konsums mit externen positiven Effekten“ (vgl. Hanusch 1972, S. 120). Zu letzteren zählt er die Weiterbildung und koppelt dies an vier Bedingungen. „Quasi öffentliche Güter“ sind Güter, die

- „(1) grundsätzlich privat produziert und individuell konsumiert bzw. genutzt werden können,
- (2) in der Einschätzung der Individuen unterbewertet werden und damit zu einer Verzerrung der Präferenzstrukturen führen,
- (3) externe Effekte hervorrufen, und zwar Nachteile oder Vorteile, die nicht allein dem einzelnen Konsumenten, sondern durch die Art der Produktion oder des Konsums und der davon ausgehenden Wirkung auch andere oder die Gesellschaft als Ganzes betreffen und
- (4) eine Unterversorgung der Bevölkerung zur Folge haben, wenn sie allein über den Markt verteilt werden“ (Rohlmann 1997, S. 59f).

Rohlmann weist für jede der vier Aussagen das Vorliegen eines öffentlichen Gutes nach und führt beispielsweise mit Bezug auf (2) an, dass der Einzelne und die Gesellschaft Nachteile in Kauf nehmen müssen, wenn es zu einer individuellen Fehleinschätzung mit längerfristigen Auswirkungen kommt:

„Informationsmängel über Weiterbildung beruhen auch auf der Ungewissheit eines möglichen Nutzens, der nicht sofort erkennbar ist, sondern eventuell erst in einer nahen oder fernen Zukunft“ (ebenda, S. 60).

Hier sind gegebenenfalls Eingriffe und staatliche Intervention über den Weg einer Qualifizierungsforderung nötig.

2.3 Die Finanzierungsstruktur des Weiterbildungsmarktes

Betrachtet man die Finanzierungsstrukturen der Weiterbildung (sie wird u.a. alimentiert über Mittel der Arbeitsförderung, der Wirtschaftsförderung, spezieller Fördersegmente - etwa im Bereich der Gesundheitsbildung, des Sozialwesens, der Frauenbildung - der wissenschaftlichen Weiterbildung, der beruflichen Aufstiegsförderung sowie der institutionellen Förderung durch Erwachsenenbildungsgesetze

und letztlich durch Geltendmachen der „Bildungsausgaben im Rahmen der Einkommensteuer als Sonderausgaben oder Werbungskosten“) auf der individuellen Ebene oder auf der kollektiven Ebene („Überwälzung der Kosten auf die Gemeinschaft der Steuerzahler in der Weise, dass die Aufwendungen für Bildung den steuerpflichtigen Gewinn schmälern“ (Weiß 2000, S. 89f; vgl. auch Rohlmann 1997, S. 65), wird der Grad der strukturellen Intransparenz deutlich (vgl. Rohlmann 1997, S. 63ff; Weiß 2000). Versuche, die unterschiedlichen Finanzströme jenseits der gesetzlich verankerten Finanzierungsverpflichtungen (etwa durch Weiterbildungsgesetze) ansatzweise Sparten übergreifend zu erfassen, untermauern die Unübersichtlichkeit des Bereichs (vgl. Rohlmann 1997, S. 63; Ehmann 2000, S. 105ff; Merk 2006, S. 117ff und 413 ff). Friebe (1993a, S. 13) weist zu Recht darauf hin, dass eine Segmentationsanalyse der Weiterbildungsangebotsstrukturen „immer auch eine Analyse der Kostenträger und eine Analyse der Rechtsformen der Weiterbildung“ umfasst, die an der „unübersichtliche(n) Vielfalt der Weiterbildungsträger“ scheitert.

Rohlmann (1997, S. 64) schlägt vor, Bedingungen eines Weiterbildungsmarktes nach der Struktur der öffentlichen Zuwendungen zu untersuchen. Er differenziert:

- „(1) nach Merkmalen der offenen und der geschlossenen Weiterbildung
- (2) nach Merkmalen der begrenzten Zugangsmöglichkeiten der Bildungswilligen (potenziellen Teilnehmenden),
- (3) nach Kategorien von Bildungszielen und – inhalten und deren Niveaustufung.“

Unter (1) grenzt er beispielsweise öffentliche von betriebsinternen Angeboten ab. Unter (2) subsumiert er unter anderem den eingeschränkten Zugang zu Arbeitsmarkt geförderten Maßnahmen und unter (3) fasst er fachliche Eingangsvoraussetzungen zusammen, die eine Mehrheit möglicherweise an der Teilnahme hindern.

2.4 Der Weiterbildungsmarkt aus verfassungsrechtlicher Sicht

Mit Blick auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts wird die Brisanz möglicher Zugangsrestriktionen zur Weiterbildung deutlich:

„Je stärker der moderne Staat sich der sozialen Sicherung und kulturellen Förderung der Bürger zuwendet, desto mehr tritt im Verhältnis zwischen Bürger und Staat neben das ursprüngliche Postulat grundrechtlicher Freiheitssicherung vor dem Staat die komplementäre Forderung nach grundrechtlicher Verbürgung der Teilhabe an staatlichen Leistungen“ (BVerfGE 33, 303 (330/331); vgl. auch Nagel 2007).

In diesem Zusammenhang muss für die Weiterbildung untersucht werden, ob das jedem zustehende Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2, Abs. 1 GG) auch die Pflicht des Staates nach sich zieht,

„wenn festgestellt wird, dass a) Weiterbildung einen notwendigen Beitrag zur Sicherung dieses Rechts leistet und b) die realen Bedingungen aufs Ganze gesehen unzureichend und ungleich verteilt sind“ (Rohlmann, 1997, S. 67; vgl. auch Faulstich/Haberzeth 2007, S. 45ff).

Gekoppelt an das in Artikel 20 niedergelegte Demokratiegebot und das in 28 GG formulierte Sozialstaatspostulat interpretiert Rohlmann, dass - ausgehend davon, dass der Staat „für einen Ausgleich der sozialen Gegensätze und damit für eine gerechte Sozialordnung zu sorgen (BVerfGE 22, 204)“ hat - auch die Weiterbildung in einer modernen Demokratie einen Beitrag „zur Herstellung einer gerechten Sozialordnung oder zum Ausgleich der sozialen Gegensätze“ (Rohlmann, 1997, S. 67) zu leisten in der Lage ist. Offen bleibt dabei, wie dies geschehen soll. Auch wenn der Gesetzgeber dazu verpflichtet werden kann, bleibt die Frage der Reichweite, die diese staatlichen Pflichten in der Weiterbildung umfassen müssten ungelöst (grundlegend dazu Bubenzer 1983). Faulstich/Haberzeth (2007, S. 46) weisen auf die „doppelte Desintegration“ hin (Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie das förderale Bildungssystem), die ein zusätzliches Hindernis für eine transparente Regelungsstruktur darstellt. Nagel (2007, S. 16f) prognostiziert juristische Auseinandersetzungen:

„Nie-Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung haben oft nicht einmal einen beruflichen Abschluss, geschweige denn eine abgeschlossene Berufsausbildung. Meiner Meinung nach trägt der Staat hier eine Verantwortung, deren permanente Nichterfüllung justiziabel ist. Der Tag wird kommen, an dem Benachteiligte ihr Teilhaberecht auf berufliche Weiterbildung unter Berufung auf die Berufsfreiheit nach Art. 12 GG, den Gleichbehandlungsgrundsatz des Art. 3, Abs. 1 GG und des Sozialstaatsprinzips des Art. 20 Abs. 1 GG einfordern werden. Das Bundesverfassungsgericht dürfte, wenn es seine Numerus-clausus Rechtsprechung beibehält, derartigen Klagen stattgeben, indem es eine Korrektur der bestehenden staatlichen Maßnahmen 'nach oben' fordert.“

Szenksy (1991, S. 121) geht noch weiter und beruft sich auf die Artikel 1,4,5,8,9, und 12 GG, wenn er betont: „Wenn Erwachsene gegenwärtig ungehindert Angebote zu ihrer Weiterbildung wahrnehmen können, dann ist diese Möglichkeit verfassungsrechtlich in mehrfacher Hinsicht gesichert“ (vgl. auch Reuter 1996, S. 171 sowie Nagel 2007, S. 13ff). Faulstich/Haberzeth (2007, S. 47f) zeigen auf, dass diese Frage durchaus kontrovers diskutiert wurde (vgl. Richter 1993, S. 45: „Ein solches Recht

auf Weiterbildung ist der Verfassung fremd.“) und sprechen mit Verweis auf Richter (ebenda S. 46) nur von einem 'Minimumgrundrecht' auf Bildung, das aus Artikel 2, Abs. 1 GG geschlossen werden kann (Faulstich/Haberzeth 2007, S. 48).

Für Rohlmann legitimiert der Sozialstaatsgedanke in der Verflechtung mit der Grundrechtsordnung und dem Demokratiegebot staatliches Handeln für die Weiterbildung, beschreibt aber auch dessen Grenzen. So stellt das Bundesverfassungsgericht fest, dass es

„dem Gebot sozialer Gerechtigkeit, das sich im Gleichheitssatz konkretisiert, gerade zuwiderlaufen (würde i.S.), die nur begrenzt verfügbaren Mittel unter Vernachlässigung anderer wichtiger Gemeinschaftsbelange bevorzugt einem privilegierten Teil der Bevölkerung zugute kommen zu lassen“ (BVerfGE 33, 303, S. 335; zitiert nach Rohlmann 1997, S. 68; vgl. auch Faulstich/Haberzeth, S. 49f).

Teile dieses auf die Zugänglichkeit zu Weiterbildungsangeboten bezogenen Sozialstaatsgedankens finden sich in den unterschiedlich ausgeprägten Erwachsenenbildungsgesetzen der Bundesländer wieder (vgl. u.a. Senzky 1991, Reuter 1996, Nagel 2007, Faulstich/Haberzeth 2007, S. 86ff).

Der darin implizierte, dem Sozialstaatsgebot folgende Bildungsbegriff definiert sich somit als „alle Formen einer lernenden und selbstreflexiven Auseinandersetzung des einzelnen mit sich und den Anforderungen seiner Umgebung (Lebenswelt, Arbeitsmarkt, Gesellschaft)“ umfassend (Arnold 1995, S. 6). Er beinhaltet idealer Weise – und mit steigendem Bildungsgrad umso ausgeprägter – das Wissen um die eigenen Präferenzen, also das jeweils privat Wünschbare und um die gesellschaftlichen Erfordernisse und Zwänge, die mit Bildungsanforderungen verbunden sein können (vgl. Thielemann, 1997 S. 28 und Geißler 1997, S. 78ff). Reuter (1996, S. 172) fordert angesichts dieses Ziels,

„dass die staatliche Weiterbildungspolitik einerseits klare Rahmenregelungen schaffe und sich andererseits ihrer spezifischen bildungs-, kultur- und gesellschaftlichen Ziele vergewissere. Gerade jene erwachsenen- und weiterbildnerischen Aufgaben wären dabei vorrangig zu beachten, die sich vordergründigen Marktmechanismen entziehen.“

Nagel (2007, S. 17) verweist auf die Föderalismusdebatte und sieht die Länder politisch und juristisch in der Pflicht:

„Die Föderalismusreform von 2006 hat (...) eine Konzentration der Bildungszuständigkeiten bei den Ländern verwirklicht. (...) Die Länder haben jetzt das Wort, stehen aber auch in der Pflicht, das Recht der Weiterbildung anzuerkennen und zu verwirklichen. Sie verwirklichen damit auch mehr Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit und Chancengleichheit.“

Faulstich/Haberzeht (2007, S. 23) verweisen darauf, dass Rechtsansprüche in der Weiterbildung, auch wenn sie nachgewiesen werden können, so lange folgenlos bleiben, wie den juristischen Absicherung keine „ressourcielle Förderung“ (ebenda) durch den Staat folgt.

2.5 Die Teilmärkte der Weiterbildung

Ich untersuche im Folgenden weitere Unterscheidungskriterien möglicher Teilmärkte. Analysiert werden sollen die Auswirkungen der unterschiedlichen Finanzierungsströme auf das Weiterbildungsgeschehen sowie der struktur- oder fachbedingten Einschränkungen der Zugänglichkeit.

Rohlmann hat, wie bereits skizziert, den Weiterbildungsmarkt nach der Art der öffentlichen Zuwendungen klassifiziert. Dem folgt auch Schlutz (1997a, S. 152) in seiner Studie „Anbieterlandschaft und Marktentwicklung. Forschungsergebnisse und Einschätzungen aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot“, allerdings mit Kategorien, die sich direkt auf die finanziell-strukturellen (und damit auch rechtlich geregelten bzw. gänzlich freien) Allokationswege beziehen. In der Bremer Untersuchung wird unterschieden zwischen:

- „(a) staatlichen anerkannten und geförderten Einrichtungen
- (b) anderen gemeinnützigen Zusammenschlüssen
- (c) privatrechtlich/kommerziell arbeitenden Einrichtungen
- (d) betrieblichen Anbietern.“

Staatlich anerkannt sind alle im Bremischen Weiterbildungsgesetz verankerten Einrichtungen. Gemeinnützige Anbieter arbeiten häufig im Bereich der kompensatorischen Berufsbildung, sind heterogen strukturiert und finanzieren sich sowohl über Drittmittel als auch über Gebühreneinnahmen. Die Gruppe der kommerziellen Anbieter war zum Erhebungszeitpunkt hauptsächlich im EDV Bereich und in der beruflichen Bildung allgemein, im Sektor des Spezialwissens für neue Fortbildungsberufe sowie in höherwertigen Angeboten der Fach- und Wirtschaftssprachen tätig. Die betriebliche Bildung ist auf berufliches Fachwissen (keine kompensatorischen Angebote!) ausgerichtet und integriert teilweise Schlüsselqualifikationen (vgl. Schlutz, 1997a, S. 154 f). Auch Faulstich (1997, S. 144f) rekurriert bei der Einteilung der Märkte auf finanziell-strukturelle Unterscheidungsmerkmale, unter Einbeziehung der Kategorien von Schlutz. Allerdings spricht er nicht von „gemeinnützigen

Zusammenschlüssen“, sondern fasst unter (b) „eine zweite Hauptgruppe“ mit „partikulare(n) Funktionen für gesellschaftliche Großgruppen“ (ebenda, S. 144) zusammen. Partikular wird dabei gleichgesetzt mit „frei“, wobei sich freie Träger von staatlichem Einfluss und damit von den so genannten „öffentlich-rechtlichen“ (und an diesen Verantwortungskontext gebundenen) abgrenzen. Faulstich fasst Staat, Interessenorganisationen und Unternehmen als (in dieser Reihenfolge) öffentlichen, partikularen und privaten Interessen dienende Einrichtungen zusammen.

Friebel verweist beim Versuch einer Kategorisierung der Märkte auf Tietgens, der aufgezeigt hat, dass es für eine Einschätzung der institutionellen Struktur wichtig sei, „ob es sich gleichsam um originäre Träger handelt oder um ausgelagerte Stellvertreter von Verbänden und Institutionen, die noch andere Aufgaben erfüllen“ (Tietgens 1984, S. 296). Friebel (1993a, S. 14) unterscheidet somit zwischen einer „weiterbildungsexpliziten (originären) und weiterbildungsimpliziten (abgeleiteten Ziel-dimension der Trägerschaft.“ Ähnlich dem Schaubild von Faulstich (1997, S. 145) unterscheidet auch Friebel privatrechtliche, verbandsrechtliche und öffentlich-rechtliche Einrichtungen und ordnet beispielsweise die damalige Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur) den öffentlich-rechtlichen Trägern zu (wobei er übersieht, dass die Bundesanstalt/-agentur zwar Finanzierungsquelle unterschiedlicher Rechtsträger – in allen drei genannten Sektoren – nicht jedoch Anbieter eigener Maßnahmen ist), fügt aber als zusätzliche Kategorie die des finanziellen „Zutritts“ zu den verschiedenen Sektoren hinzu. Er grenzt inklusive Trägerschaften („ein Minimum an Beteiligungsleistungen (z.B. Teilnehmergebühren)“ sowie ein offener Zugang für alle) ab von exklusiven Trägerschaften (Teilnahme wird nur über das Organisationsinteresse des Trägers ermöglicht; kein freier Zugang) (Friebel 1993a, S 14f). Geißler (1997, S. 86f) rekurriert auf Friebel, modifiziert sein Modell jedoch dahin gehend, dass er zwei Dimensionen der Charakterisierung von Weiterbildungsanbieters benennt. Die erste Dimension ist die der ökonomischen Rahmenbedingungen und die zweite bezeichnet er als „Rahmenbedingungen für die Zielbestimmung der Weiterbildungsanbieter“. Quer zu den oben genannten Schemata unterscheidet Geißler zwei Kundengruppen und zwar die, die konsumieren wollen und „die, die den Weiterbildungsmarkt ethisch/ pädagogisch/ politisch gestalten wollen“ (ebenda, S. 87). Die sich anschließende neunteilige Produktgliederung der Anbieter (Geißler 1997, S. 88ff) liegt ebenfalls quer zu rechtlichen oder finanziell-strukturellen Frage-

stellungen und bezieht sich auf individuelle oder organisationsbezogene Programmangebote unterschiedlicher Rechtsträger.

Von Bardeleben u.a. (1990) schlagen folgende Unterscheidung für eine Marktsegmentierung vor:

- regionale Teilmärkte (Standort, Erreichbarkeit, regionale Bezüge des Angebots)
- fachliche Teilmärkte (Heterogenität des Gutes Weiterbildung)
- zielgruppenspezifische Teilmärkte (ausgewählte Teilnehmerkreise)
- funktionsspezifische Teilmärkte (Umschulung vs. Politische Bildung)
- finanzierungsbedingte Teilmärkte (SGB durch Arbeitsverwaltung versus betriebliche Förderung) (vgl. von Bardeleben u.a. 1990, S. 133; vgl. auch Beer 2002, S. 28f).

Schlutz (1997a, S. 157) hat Angebotsspezifika dieser Teilmärkte herausgearbeitet (u.a. Allround Anbieter, Mehr-Sparten-Betriebe und Spezialisten), Rohlmann (1997), Friebe (1993a) und Geißler (1997) benennen die Restriktionen funktionsspezifischer Teilmärkte (z.B. Zugänge zu Drittmittel finanzierten Lehrgängen). Bojanowski u.a. (1991, S. 294), Faulstich-Wieland (1992, S. 55ff) aus öffentlicher und Merk (2006, S. 438) aus privater Sicht (beide mit Bezug auf Frauenbildung) verweisen auf die Zielgruppenorientierung verschiedener Träger. Faulstich (1992a, S. 158) arbeitet die Restriktionen fachlicher Teilmärkte (eingeschränkte Zugänglichkeit betrieblicher Weiterbildung für bestimmte Zielgruppen) heraus. Regionale Teilmärkte wurden im Zuge ordnungspolitischer oder wirtschaftsförderungsbezogener Strukturuntersuchungen analysiert (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996; Dräger/Günther/Thunemeyer 1996; Schlutz 1997a; Merk 2006, S. 442ff, Faulstich/Vespermann 2002; vgl. auch Möller, 2002, S. 35) oder auch mit Bezug auf milieuspezifische Ausprägungen (Eckert 1996; Tippelt u.a. 2003). Offen ist, welche Auswirkungen die demographische Entwicklung mittel- und langfristig auf die regionalen Teilmärkte haben wird (vgl. Schöll 2006a; BMBF 2006).

2.6 Unübersichtliche Marktlage

Deutlich wurde, dass nach wie vor die bereits von Bojanowski u.a. (1991) eingeforderte „mittlere Systematisierung“ in der Weiterbildung fehlt (vgl. Tippelt 1996, S. 20). Nach wie vor kämpfen die Einrichtungen der öffentlichen und privaten Weiterbildung um Teilnehmende, Mittel, Freizeit und Medienansprache ihrer Klientel.

Schrumpfenden Teilnehmermärkten stehen wachsende Angebotsmärkte gegenüber. In den deutschen Volkshochschulen beispielsweise werden seit mehreren Jahren eine wachsende Zahl von Unterrichtsstunden und Kursen bei stagnierenden oder tendenziell leicht abnehmenden Teilnehmezahlen durchgeführt (vgl. leicht gegenläufige Tendenz in 2006 unter www.die-bonn.de). Der Ökonomisierungsdruck auf die Einrichtungen steigt (vgl. Dollhausen 2005). Tippelt (1996, S. 22) fragt nach der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit regulierender Eingriffe oder kooperativer Strategien. Schlutz (1997a, S. 162ff) berichtet von unzureichenden Versuchen zur Systematisierung der Bremischen Märkte. Angesichts der vielfältigen und durch unterschiedliche Kostenträger gespaltenen Weiterbildungslandschaft scheint die Systematisierung ein fast aussichtsloses Unterfangen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die vergleichsweise finanzmächtigen Geldströme der Arbeitsmarktpolitik und der EU immer wieder zu Verzerrungen in der Träger- und Angebotsstruktur führen (vgl. Faulstich 1992a, S. 163; Faulstich/Haberzeth 2007) und es bei längerfristig kaum planbarem Drittmiteinsatz auch weiterhin gelingen muss, den ‚nicht drittmittelfinanzierten Endkunden‘ für individuelle Bildungsinvestitionen in der öffentlich verantworteten und privaten Weiterbildung zu gewinnen. Die aus der abnehmenden oder nicht mehr vorhandene individuellen Finanzierungsfähigkeit der „mittleren Lagen“ (Tietgens 1993, S. 149) resultierenden Verwerfungen bestehen bereits mehrere Jahrzehnte (vgl. u.a. Gottmann 1985, Tietgens 1993, Friebe 1993a, Tippelt 2003), ohne dass die Instrumente, die diesem Befund entgegen wirken könnten (Bildungskonten etc.) auf ihre praktische Wirksamkeit geprüft oder gar umgesetzt worden wären (vgl. Balzer/Nuissl 2000; BMBF 2004).

Da auch die Weiterbildung ein erheblicher Wirtschafts- und Arbeitsmarktfaktor geworden ist (vgl. Merk 2006), kann kaum von einer wachsenden Systematisierungs- und Kooperationsbereitschaft in der Trägerlandschaft ausgegangen werden, sieht man einmal von ordnungspolitischen Eingriffen über gesetzliche Maßnahmen bei in der Regel öffentlich ressortierenden Einrichtungen ab (vgl. Hüser 2002). Auf der Ebene der kollektiven Organisationsstruktur herrscht somit nach wie vor eine Unübersichtlichkeit, die aufgrund ihrer mangelnden Selbsterklärungsfähigkeit und den daraus resultierenden Problemen in der Fremdwahrnehmung, beispielsweise in der oft subjektiv gefärbten, verzerrten Wahrnehmung durch politische Entscheidungsträger, „destabilisierende Konsequenzen“ (Faulstich 1997, S. 146) zeitigen kann. Mittlere oder höhere Systematisierung in der Bildung (wie in Schule oder

Hochschule) zeitigt Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsgewinne; fehlende Systematisierung schafft Erklärungsnotstände und birgt Risiken, wie die nicht selten diffus strukturierten öffentlichen Debatten zur Relevanz der „vierten Säule“ Weiterbildung immer wieder zeigen.

Aber auch auf der Ebene der Endkunden kristallisieren sich Verwerfungen heraus, die eine zunehmende Unsicherheit im Umgang mit dem systematisierungslabilen Weiterbildungsmarkt fürchten lassen. Weiterbildung ist, wie Friebe (1993a) herausgearbeitet hat, seit langem ein „kulturell überdeterminierter Begriff“ (ebenda, S. 1). In der Weiterbildung herrscht die Vorstellung des „anything goes“, durch die Aufforderung zum lebenslangen Lernen wird quasi jede und jeder zum Mitmachen ermuntert. Individuelles Versagen bei der Teilnahme mutiert zur Schuldzuweisung angesichts eines reichlich vorhandenen und laut Aussage vieler Anbieter jederzeit abrufbaren Weiterbildungsangebotes. Statistische Probleme und Ungenauigkeiten – beispielsweise mit Blick auf Altersgruppen an den Rändern der Normalbiographie und mit Blick auf die Situation der Ausländer – werden ignoriert (vgl. Friebe 1993a, S. 8f). Die Aussage Klemms (1990, S. 189), dass „Weiterbildungsstatistiken unterhalb der Viehberichterstattung anzusiedeln sind“ hat angesichts der neuesten Veröffentlichungen zu fortwährenden Defiziten öffentlicher statistischer Berichtssysteme mit Blick auf Migrantinnen und Migranten bzw. Deutsche mit Migrationshintergrund (Bilger 2006) immer noch Gültigkeit. Der verunsicherte Endkunde, mit einem kaum noch überschaubaren Angebot konfrontiert, muss in der Lage sein, „Angebots- und Beteiligungslücken“ (Faulstich 1992a, S. 162) im Rahmen seiner individuellen und beruflichen Lebenszusammenhänge zu erfassen und – ggf. institutionell durch Beratung unterstützt – gegenzusteuern. Dies alles geschieht in neuen Milieus, mit neuen Märkten, die neue gesellschaftliche Hierarchisierungen auf der vertikalen und horizontalen Achse generieren (vgl. Barz/Tippelt 2004a, Hradil 2006). Gerade diese Diffundierung der Märkte, evoziert über eine sich schnell ändernde, beschleunigt milieuchangierende Gesellschaft, erfordert staatlich kontrollierte Teilmärkte, die verhindern sollen, dass „Beteiligungslücken“ entstehen, die gar nicht mehr oder nur unter Inkaufnahme erheblicher Bildungsinvestitionen und damit größerer volkswirtschaftlicher Schäden zu schließen sind (vgl. Merk 2006, S. 416; Gruber 2001, S. 155). Die zunehmende Individualisierung und Segmentierung der Gesellschaft fordert Integration, die weder staatlich erzwungen noch den Trägern auferlegt

werden kann. Dohmen (1991, S. 138f) plädiert für eine „integrative Gesamt-orientierung“ (mit den Elementen der personalen, inhaltlichen, sozialen, institutionellen und räumlichen Integration, IS), „die Voraussetzung ist für eine vernünftige-kreative Zukunftsgestaltung“ und Tippelt (1996, S. 40) folgert, dass der Staat eine inhaltliche Lenkungs Aufgabe (insbesondere bei von Ausgrenzung bedrohten Zielgruppen) übernehmen muss, weil die inhaltliche Integration unter den Weiterbildungsanbietern unter den Bedingungen der unterschiedlich strukturierten finanziellen Abhängigkeiten und der Intransparenz des Marktes nicht funktioniert:

„Ein Mindestmaß an inhaltlicher Integration ist also durch kommunikative, kooperative, informative und beratende Strategien zu erreichen, nicht aber durch direkte, inhaltlich zensierende Maßnahmen.“

Zech (1999, S. 30 f) reklamiert eine lenkende Funktion des Staates, vor dem Hintergrund eines durch einen allgegenwärtigen Lernanlass beschädigten Lernbegriffs und einer Entgrenzung von Lernprozessen, die den Einzelnen durch die Zerstörung einer ganzheitlichen Lernwelt zunehmend überfordere. Kade (1997, S. 20) illustriert diesen Entgrenzungsprozess inhaltlich und räumlich:

„Thematische Grenzen gibt es dabei nicht, so dass man jederzeit alles über den Wein, die geheime Kraft der Pyramiden, die eigene Biographie und das eigene Altern, die Gefahren des Ozonlochs und die Möglichkeiten des biologischen Gartenbaus, die Zukunft der Menschheit und die Ästhetik der Neuen Wilden erfahren kann. Für die Gegenwart ist charakteristisch, dass man praktisch immer und überall zu lernen hat und dass nicht nur weite Teile des Fernsehens pädagogisch arrangiert sind, sondern auch Kaufhäuser, Museen, kommerzielle Freizeitangebote und die Werbung damit locken, dass es etwas zu lernen gibt (...)“.

Organisationen konstituieren sich, schaffen Angebote. Gesellschaften verändern sich, es verändert sich die Nachfrage. Nachfrage und Angebot konfliktieren möglicherweise miteinander. Milieus verschieben sich, Menschen finden sich in neuen horizontalen und vertikalen Lebenszusammenhängen, die nur noch wenig mit Jahrzehnte lang traditionsgebundenen Wertesystemen gemein haben. Beteiligungslücken an Gesellschaft und Weiterbildung können durch materielle oder persönliche Verwerfungsprozesse entstehen und das oft nicht-intentional, das heißt, nicht als Ergebnis eines langfristigen, bewusst in Kauf genommenen Abstinenzprozesses mit Blick auf Bildungsbeteiligung. Lernanlässe werden diffus erweitert; gelernt wird überall, in strukturierter oder unstrukturierter Form, intentional oder akzidenziell, privat oder berufsbezogen, kurz- oder langfristig, allein oder in Gemeinschaft, ITgestützt oder Buch bezogen, selbst oder fremd organisiert, in Bildungshäusern

oder in lockeren Sozialnetzwerken. Der potenzielle Nutzer wird mit einer Vielzahl von Bildungsentscheidungen und –alternativen allein gelassen. Diese zunehmende Unsicherheit zwischen individueller Lebenslage und mehr oder minder zufälliger Verfügbarkeit eines (passenden?) Bildungsangebots bedarf der Unterstützung, um individuelle Risikolagen von Teilnehmenden und damit auch mögliche kumulierte Risikolagen in gesellschaftlichen Bereichen abzufedern (vgl. Tippelt 1996, S. 36; Merk 2006, S. 432ff). Unübersichtlichkeit auf der organisationalen Ebene und im individuellen Lebenszusammenhang evoziert ggf. neue Angebotsstrukturen, denn „bestimmte Lebenslagen gelten als Eintrittskarte für bestimmte Teilmärkte in der Weiterbildung mit vorhersehbaren Optionen. Es gibt aber auch untypische Statuspassagen, die untypische Weiterbildungskarrieren aufgrund untypischer Teilmärkte der Weiterbildung einschließen (Friebel 1993a, S. 43).“

Das heißt, dass Lebenslagen der Teilnehmenden neue Teilmärkte entstehen lassen können, die möglicherweise auf einer „nichtkaufkraftfähigen Nachfrage“ (Faulstich 1992a, S. 164) basieren. Tippelt (1996, S. 37) schlussfolgert:

„Die selbst regulierenden Kräfte des Marktes funktionieren nicht so, dass alle Lebenszusammenhänge von Teilnehmenden ein spezifisches Weiterbildungsangebot auslösen.“

2.7 Restriktionen und Zufälligkeiten

Angebote auf dem so genannten privaten oder freien Bildungsmarkt entziehen sich weitgehend öffentlicher Kontrolle (vgl. Gieseke 1993, S. 94). Staatliche Lenkung kontrolliert auch öffentlich geförderte Einrichtungen. Dies ist vor dem Hintergrund der aus dem permanenten Finanzdruck resultierenden Debatte um die Notwendigkeit (und Gleichrangigkeit) pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ziele wichtiger denn je. Der finanzielle Druck könnte sonst dazu führen, dass auch öffentlich verantwortete Einrichtungen ihre Profile in den renditestarken Angeboten des freien Marktes schärfen, zuungunsten der zentralen Aufgabe, die aus der öffentlichen Grundfinanzierung resultiert: die Verhinderung von Angebots- und Beteiligungslücken auf den verschiedenen Teilmärkten der Weiterbildung. Die mangelnde Kooperations- und Synergiefähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen, die auch nach Jahren eher zu einem in Teilen „anarchischen, teuren und teilweise auch qualitätsarmen Weiterbildungsmarkt“ (Tippelt 1996, S. 45) führt, verlangt nach verstärkter staatlicher Lenkung in veränderten gesellschaftlichen Hierarchisierungsprozessen (vgl. Vester 1995 und 2006). Friebel (1993a, S. 5) fordert ebenfalls

staatliche ordnende Elemente und spricht von einem „versäulten Nebeneinander von Weiterbildungsteilmärkten mit jeweils spezifischen funktionalen und institutionellen Regelungen des Zugangs und des Nutzens“, kurz gesagt, von einem „gespaltenen Weiterbildungsbereich“. Einige Beispiele für die Restriktionen und Zufälligkeiten (und auch Ungerechtigkeiten) von Bildungsprozessen auf ausgewählten Teilmärkten untermauern diese These:

- Die Weiterbildungsangebote im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes stellen für die direkt Betroffenen ein „Zwangsangebot“ dar, das angenommen werden muss. Personen, die die intendierten Lernziele im ersten Anlauf nicht erreicht haben oder die aus ordnungspolitischen Gründen nicht förderfähig sind, können als Selbstzahler teilnehmen. Es ist also ein segmentspezifischer, (im Rahmen vorhandener Kapazitäten) begrenzt teiloffener Weiterbildungsmarkt.
- Familienfrauen, die als Wiedereinsteigerinnen keine individuellen Förderansprüche über die Arbeitsagentur besitzen, können in einigen, in der Regel regional begrenzten Fällen EU-kofinanzierte Seminare in Anspruch nehmen. Frauen, die nicht in den ausgewiesenen Fördergebieten leben, müssen die Finanzierung dieser Qualifizierungen selbst übernehmen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Familie für Frauen weiterhin ein offensichtliches Risiko für einen problemlosen beruflichen Wiedereinstieg darstellen kann (vgl. bereits Schulenberg 1978, S. 435 f, Feider 2006). In der Tat: ungeachtet aller demographischen Probleme, die heute häufiger als früher mit den „durch die Geburt von Kindern besonders hohen Opportunitätskosten in Form von Einkommensverzicht, Entwertung des Humankapitals oder Verlust von Karrieremöglichkeit“ (Dickmann/Seyda, 2005, S. 39f; vgl. auch Hippe/Sievers 2006, S. 30ff) erklärt werden, hat noch niemand ein „Wiedereinsteigerinnen-BAFöG“ für Frauen in Analogie zu den für Jugendliche vorgesehenen Förderinstrumenten gefordert. „Geschlechtszugehörigkeit (...) durchzieht auch (weiter, i.S.) die Partizipationsstruktur an Weiterbildung“ (Nader 2007, S. 33). Friebe (2007, S. 24) stellt fest: „Das soziale Geschlecht (Gender) wirkt als Strukturgeber der Weiterbildungsteilnahme. Die Väter und Mütter praktizieren eine Retraditionalisierung ihrer Geschlechterrollen.“
- Allein erziehende Mütter stellen einen sozial begrenzten Teilmarkt dar, wenn sie von staatlicher Unterstützung leben und eine über Mittel der Arbeitsagentur

finanzierte Qualifizierung die Möglichkeit eröffnet, die Abhängigkeit von staatlichen Unterstützungsleistungen teilweise oder ganz zu verringern.

- Die Finanzierungsprobleme der so genannten „mittleren Lagen“ (Tietgens 1993, S. 149) wurden bereits angedeutet. Drittmittelfinanzierte Seminare in der beruflichen Bildung sind für diese Zielgruppe nur in Ausnahmefällen (Regionalförderung oder Wirtschaftsförderung; ggf. Refinanzierung von Bildungsurlaubsmaßnahmen durch Arbeitgeber) offen. Hier ist nicht die Verfügbarkeit des Angebots, sondern u.a. auch die finanzielle Nachfragefähigkeit das Passungsproblem (vgl. Barz/Tippelt 2004a). Es gibt bislang kaum verlässliche Instrumente zur Abschätzung der mittelfristigen strukturellen und arbeitsmarktpolitischen Konsequenzen dieser Nachfrageengpässe (vgl. Friebel 1993a, S. 21, Baethge, Baethge/Kinsky 2004; Schröder/Schiel/Aust, 2004; Dollhausen 2005; Faulstich/Haberzeth 2007, S. 16 und 19). Auf die Widersprüche eines möglichen Rechts auf Weiterbildung bei gleichzeitig fehlenden Ressourcen wurde bereits hingewiesen (vgl. Faulstich/Haberzeth, S. 22f).
- Gänzlich geschlossen sind die Teilmärkte der Arbeitsagentur in den so genannten „verordneten“ Maßnahmen, die teilweise aus mehr oder minder lose miteinander verkoppelten Maßnahmebündeln – im besten Fall aufeinander aufbauenden Modulen – bestehen und die nicht selten in mit zunehmender Dauer immer vermittlungsfeindlichere „Maßnahmekarrieren“ münden. Friebel (1993a, S.3) spricht in diesem Zusammenhang von „besonderen Verhaltenszumutungen“, in denen der Nutzen für den Einzelnen manchmal überhaupt keine Rolle mehr spielt. Die Intransparenz dieses Teilmarktes verhält sich oft proportional zu seiner Relevanz als lokaler oder regionaler Wirtschaftsfaktor.
- Gänzlich geschlossen sind einige EU-finanzierte Teilmärkte der Strukturförderung, die sich in der Regel an (manchmal regional begrenzte) Teilmärkte für Einzelpersonen und Betriebe richten. Betriebe nutzen diese Strukturhilfen für geschlossene Personengruppen, um sich der Verpflichtung zur Qualifizierung der mittleren oder niederschwellig angesiedelten Belegschaftsteile zu entledigen (vgl. Friebel 1993a, S. 21f).
- Teiloffen sind Märkte, in denen sich Personen wieder finden, die an den unterschiedlichen Gutscheinsystemen der Arbeitsagentur oder EU-kofinan-

zierter beruflicher Fördermaßnahmen (z.B. Bildungsscheck NRW) teilnehmen. Teiloffen deshalb, weil der selbst finanzierende Teilnehmer einem gänzlich autonomen, der fremd finanzierte aber nur einem teil autonomen Entscheidungsprozess unterliegt.

- Die über Jahre diskutierte mangelnde Aussagekraft der Weiterbildungsstatistik mit Blick auf Migrantinnen und Migranten (Bilger 2006) lässt deren Teilmärkte, jenseits der Zugänglichkeit zu staatlichen Allokationen im Rahmen der Arbeitsförderung oder des Zuwanderungsgesetzes (das erst seit 1.1. 2005 in Kraft ist), zu Zufallsmärkten werden. Wo Integrationsmaßnahmen mit welchen mittel- und langfristigen Konsequenzen und in welcher Intensität durchgeführt werden, entzieht sich seit vielen Jahren – trotz gegenteiliger politischer Appelle – einem gelenkten gesamtstaatlichen Interesse.
- Weiterhin gibt es experimentelle Teilmärkte. Das sind Märkte für innovative Projekte, die des staatlich oder anderweitig drittmittelfinanzierten Anschubs bedürfen. Bei entsprechender Kaufkraft der nachfragenden Zielgruppen können einige dieser Innovationen ggf. marktfähig werden. Aber nicht jede Anschubfinanzierung mündet in die Marktfähigkeit. Pädagogische Innovationen können bei mangelnder Zahlungsfähigkeit der Adressanten auch dauerhafte Subventionsmärkte bleiben (wie beispielsweise die Angebote „Mama lernt Deutsch“ zur Integration ausländischer Mütter).

Marktfülle bewirkt, wie die Beispiele zeigen, keine Markttransparenz: Bildungsaффine Gruppen eruieren selbsttätig, wo welche Unterstützungsmöglichkeiten für Weiterbildungsangebote bestehen; Bildungsferne und Schulverlierer landen manchmal in Zufalls- oder Zwangsmärkten, je nach dem, wie gut und strukturiert der Beratungsweg war, der sie in solche hinein gebracht hat. Beide Gruppen haben damit seltener einen Zugang zu entscheidungsoffenen Teilmärkten (vgl. Tippelt 1993, S. 85 und 1996, S. 28; Friebe 2007).

3 Zusammenfassung

Festzustellen bleibt, dass die Marketingdebatte in der Weiterbildung seit mehr als zwei Jahrzehnten eine Diskussion mit Kontroversen, Widersprüchen und Forderungen nach begrifflicher Präzisierung ausgelöst hat. Verändert hat sich während dieser Zeit vor allen Dingen das Verhältnis zwischen Anbietern und Nachfragern, denn aus

diesen beiden Gruppen wurden Leistungserbringer und Kunden. Man erkannte das Folgende:

- Wurde in der frühen Marketingphase stärker vom Anbieter, d.h. vom Produkt her gedacht, so erfordert die heutige Marktsättigung in vielen Bereichen eine frühzeitige Anbindung der Marketingaktivitäten an den Nachfrager, der damit quasi zum gleichberechtigten und eventuell auch mitgestaltenden "Produkt-Partner" wird.
- In der Nachfrage dominiert nicht mehr vorrangig die reine Produktorientierung (nicht zuletzt deshalb, weil gleichartige konkurrierende Produkte auf dem Markt vorhanden sind). "Verpackung", Präsentation, Zusatznutzen und Erlebnisorientierung werden wichtiger.
- Der Kommunikationsprozess zwischen Anbieter und Nachfrager bedingt insgesamt eine komplexere Kommunikationsstruktur innerhalb der Anbieter-Nachfrager-Beziehung. Die Kommunikation zwischen beiden wird damit vielschichtiger, differenzierter und offener, der Nachfrager emanzipiert sich vom "reinen Produktkonsumenten" hin zum offensiven, kritischen Mitgestalter.

Zudem haben sich die strukturellen Konsequenzen, die die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung Ende der 1990er Jahre aus der Anwendung des Marketing-Mix ziehen muss, geändert. Der Bildungsmarkt der späten 1990er Jahre ist ein anderer als der der ersten vier Nachkriegsjahrzehnte (Stichworte u.a.: Trägerkonkurrenz, Spezialisierung, Neue Steuerungsmodelle etc.).

Parallel zur Marketingdebatte kam es zu einer Diskussion über die Grundbedingungen des Marktes in der Weiterbildung, nicht zuletzt angestoßen durch die Debatte um Marketingstrategien für den Non-Profit-Bereich (vgl. Kotler 1978).

Über Rechtsform- sowie finanzierungsbedingte und strukturelle Parameter wurde die Existenz öffentlich wie privat verankerter Teilmärkte sichtbar.

Die Begründungen für staatlich unterstütztes Agieren auf dem Markt basieren auf der Kontextgebundenheit öffentlich-verantworteter Weiterbildung (wie beispielsweise in den Volkshochschulen), auf der Unterstützung eines breiten, nicht direkt an öffentlich-rechtliche Strukturen gebundenen freien oder gemeinnützigen Trägermarktes (vgl. dazu die interessante Polemik zwischen Kade 1992 auf der einen und Tietgens 1993 sowie Gieseke 1993 auf der anderen Seite) oder auf einem kommerziell oder privat organisierten Markt, der sich entweder in finanziell lukrativen Segmenten der

Aufstiegsfortbildung etablieren konnte oder über Mischfinanzierungen an Drittmitteln der Arbeitsagentur, der EU und anderer Träger partizipierte.

Ausgehend von fehlender organisationaler Systematisierung in der Weiterbildung und ausgehend von zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen (vor dem Hintergrund tendenziell unübersichtlicher Teilmärkte in der Weiterbildung) wird die Forderung nach öffentlicher Mit-Steuerung nicht nur von öffentlicher (vgl. Schlutz 1997a, Tippelt 1997), sondern auch von privatwirtschaftlich orientierter Seite (vgl. Merk 2006) erhoben.

Im nächsten Kapitel werden die Anfänge der Marketingdebatte in Deutschland vorgestellt. Die in diesem Kapitel skizzierten Problemstellungen öffentlicher Verantwortung in der Weiterbildung fließen in die historische Aufarbeitung dieser Entwicklung mit ein und werden auch im Kontext der danach folgenden Erweiterung des Marketingmodells von Sarges/Haeberlin handlungsleitend sein.

C Die Marketingdebatte in der öffentlich geförderten Weiterbildung

Im Zuge der Implementierung der Weiterbildungsgesetze und als Folge der ersten Professionalisierungswelle traten Steuerungsdefizite auf, die Eingang in die Strukturdebatte um die Erfordernisse eines neuen Managements von Weiterbildung fanden. Nachfolgend werden einige Themenstellungen aus dieser Debatte beleuchtet, die ihren Niederschlag im Ablaufmodell von Sarges/Haeberlin fanden. Im zweiten Teil wird das ablauflogische Modell der beiden Autoren, das die Grundlage für die im Hauptteil der Arbeit in Kapitel D diskutierte Weiterentwicklung des Marketinggedankens in der heutigen Debatte bildet, im Kontext seiner damaligen Rezeption vorgestellt. Am Ende dieses Kapitels wird die Rezeption der Debatte nach Erscheinen des Sammelbandes von Sarges/Haeberlin zusammengefasst. Die drei letzten Kapitel beleuchten die Notwendigkeit einer konzisen Zielfestlegung auf mehreren Ebenen, die jeder Ausdifferenzierung eines Marketingkonzepts vorangehen muss. Konkurrierende und konfligierende Elemente können den Prozess einer Zielfindung, aber auch die Durchsetzungsphase einer Zielerreichung begleiten.

1 Die Anfänge der Marketingdebatte in den 70er Jahren

Im Folgenden werden Auszüge der Managementdebatte aus den 70er Jahren dargestellt. Die Verkopplung der thematischen Bezüge erfolgt im oben genannten ablauflogischen Modell.

1974 forderte Senzky ein Management für die Erwachsenenbildung mit dem Ziel, ein System leistungsfähiger und zielführender Erwachsenenbildung aufzubauen. Kreatives und initiatives Organisieren wurden ebenso postuliert wie die Überwindung der herkömmlichen strengen Trennung pädagogischer und organisatorischer Tätigkeiten in den Ablaufprozessen der Einrichtungen (vgl. Senzky 1974, S. 26ff). Senzky konzedierte, dass es an Beispielen mangle, wie diese Managementansätze auf die Erwachsenenbildung zu übertragen seien. Am Beispiel des Verwaltungshandelns der kommunalen Weiterbildungseinrichtungen erläutert er jedoch, dass jenes nicht kompatibel mit den vorherrschenden Regularien der Gesamtverwaltung sei und fordert gegenstandsadäquate Prozessabläufe:

„Die Dienstleistungen der Erwachsenenbildung zielen auf eine Entfaltung und Erhaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Potenzials. Sie (...) vertragen (...) nicht den Eingriffscharakter jener administrativ-instanziellen Tätigkeiten, die der not-

wendigen Wahrung eines Minimums an gesicherter Ordnung dienen. Das Management der Erwachsenenbildung hat sich als ein Mittel der Gestaltungsinitiative zu begreifen und nicht als ein Instrument der Verwaltung, das erst angewandt wird, wenn einschlägige Gesetze und Ausführungsverordnungen das Handeln zwingend vorschreiben. Im Unterschied zu administrativen Eingriffsaufgaben lassen sich die Bedürfnisse, die das Verlangen nach Weiterbildung auslösen, schwerer objektivieren, quantifizieren und klassifizieren. Sie sind intersubjektiver Art, lassen sich meistens nur indirekt mitteilen und bedürfen einer fallweisen Klärung, weil der empfundene Mangel an persönlicher oder gesellschaftlicher Entfaltung sich nicht immer in eindeutiger Handlungsrelevanz zu artikulieren vermag. (...) Administrativ-instanzielle Praktiken wie beispielsweise die des „Dienstweges“ oder der „Anordnung“ oder des „Vollzugs“ sind für das Management der Erwachsenenbildung im Vergleich zu kooperativen Formen des Umgangs mithin von untergeordneter Bedeutung und beschränken sich auf das institutionell unvermeidbar Notwendige“ (Senzky 1974, S. 22f).

Merkle (1975, S. 50) stützt diese Forderung Senzkys, indem er aus dem Blickwinkel des allgemeinen Dienstleistungsmarketings darauf hinweist, dass Produkte öffentlicher Güter und Einrichtungen Zielgruppen gerecht nach den Grundsätzen der Marktsegmentierung und einer entsprechenden Serviceorientierung angeboten werden sollten.

1.1 Die Diskussion um Zielgruppen

Im Bildungsbereich bemängelte der Arbeitskreis „Strukturplan Weiterbildung“, dass die Erwachsenenbildung sich ausschließlich an der artikulierten Nachfrage orientiere. An dem Grundmuster,

„dass die Erwachsenenbildung weitgehend Reaktion auf artikuliert Bedürfnisse ist, hat sich indes kaum etwas geändert. Das Angebot wird stark von der manifesten Nachfrage bestimmt, denn für Zuschüsse und Bewilligungen zählen vor allem durchgeführte Veranstaltungen.... Wir wissen aber seit langem, dass sich hinter diesem System auch ein bildungspolitischer Teufelskreis verbirgt. Bevölkerungsgruppen, die ihre Bildungsbedürfnisse nicht ausdrücken und schon gar nicht zur Geltung bringen können, bleiben regelmäßig benachteiligt (...)“ (Strukturplan Weiterbildung 1975, S. 7).

„Nicht zur Geltung bringen können“ bezog sich in diesem Zusammenhang unter anderem auf die Tatsache, dass die bildungsaffinen Gruppen die Weiterbildung nutzen und dass zahlreiche Angebote in den siebziger Jahren überbucht waren, zu Ungunsten der Bildungsferneren, die keinen Zugang zu den Angeboten fanden oder keinen Zugang erhielten. Maurer (1972, S. 7) fragte mit Blick auf eine Debatte, die Tietgens in den 60er Jahren begonnen hatte: „Wie aber steht es mit der sozialen Schichtung der Hörschaft? (...) Wo sind unter diesen vielen Hörern die Arbeiter?!“ In die gleiche Richtung zielt eine Aussage des BMBW (1975):

„Bei einem im Umfang unzureichenden Angebot sind große Teile der Arbeitnehmerschaft in der Weiterbildung unterrepräsentiert; (deshalb) muss eine auf Chancengleichheit und sozialen Ausgleich gerichtete Bildungspolitik auch in der Weiterbildung Partei für bisher unterrepräsentierte Gruppen ergreifen (...)“.

Ein weiterer Diskussionsstrang der 70er Jahre beschäftigte sich mit der unzureichenden Auswertung und theoretischen Überprüfung empirischer Befunde. Wiederholt werden damals Resultate aus Teilnehmendenbefragungen veröffentlicht, ohne dass es zu einer Debatte über mögliche ableitbare qualitativen Notwendigkeiten kommt (vgl. Kadelbach 1977). Marktbezogene Strukturdaten werden zudem selten mit den vorhandenen Theoriemodellen oder mit den Untersuchungen zur Marktforschung und zum Verbraucherverhalten abgeglichen (vgl. Pädagogische Hochschule Niedersachsen 1973; Boblitz 1976; Rohlmann 1977). Im von der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen heraus gegebenen Bericht verweist Projektleiter Siebert (1973, S. ca1)) auf den notwendigen Theorie-Praxisdialog und stellt am Beispiel der Kommunikationsgestaltung fest: „Ohne Kenntnis der Lernmotive Erwachsener müssen die Werbung der Erwachsenenbildung, die Planung des Programmangebots sowie die Lehrmethodik nach dem Prinzip des trial and error erfolgen.“ Tietgens (1977, S. 287), fordert Zielgruppendefinitionen exakter zuzuspitzen, die nicht länger „von Sozialstrukturen, sondern von Mentalstrukturen“ ausgingen, denn „wirklich gezielte Lernangebote sind auf die Deutungsmuster, auf die Daseinsauslegungen ihrer Adressaten zu beziehen, weil aus diesen heraus Lernprozesse entwickelt werden.“ „Lebensweltforschung“ hält er für alle Adressatengruppen mit Blick auf eine adäquate Teilnehmerorientierung für dringend erforderlich (ebenda).

Dammeyer (1977, S. 157) mahnt eine Abkehr von der mittelschichtorientierten Angebotsorientierung an:

„Nicht ‚neue Bildungsbedürfnisse‘ sind zu wecken, sondern uralte zu befriedigen. Nicht ‚Bildungsferne Schichten‘, definiert durch ihre Nichtteilnahme an Bildungsveranstaltungen bestehender Einrichtungen, sind an die Bildung, definiert durch die Veranstaltungen dieser Einrichtungen, heranzuführen, sondern Bildungsangebote der Einrichtungen sind an den Verwertungsabsichten dieser Kreise zu orientieren.“

Dammeyer sieht in von Misserfolgen geprägter schulischer Bildungssozialisation das Haupthindernis für die spätere Teilnahme an Weiterbildung. Wer sich trotz defizitärer schulischer Voraussetzungen zur Weiterbildung entschließt, tut dies, „um mit dem Gelernten (und dazu möglichst bald) etwas anfangen zu können“ und strebt somit an,

es in „verwertbares Wissen“ umzusetzen. Heterogene Bildungssozialisation verhindert daher

„in möglichst jedem Kurs Menschen verschiedenster Interessen, Vorbildung und Erfahrung gemeinsam lernen zu lassen. Von einer als Arbeitsgemeinschaft verstandenen Diskussionsrunde mit Zahnarzt, Hilfsarbeiter, Schüler und Hausfrau als Teilnehmer kam man zu gruppenspezifischen Angeboten“ (ebenda, S. 156).

1.2 Eingegrenztes Begriffsverständnis von Marketing

Unter Marketing verstand man in den siebziger Jahren darunter vor allem die Markt- und Meinungsforschung sowie Werbung und Öffentlichkeitsarbeit. Nicht nur Volkshochschulen, auch Parteien, konfessionelle Organisationen und Kultureinrichtungen betonten die Relevanz der Öffentlichkeitsarbeit und setzten letztere vielfach mit „Marketing“ gleich:

„Damit wird eine Binsenweisheit des Marketing ignoriert, dass die Erreichung eines bestimmten Marketing-Ziels eine Koordinierung des Absatzförderungs-Mix mit dem Güter-/Dienstleistungs-Mix und dem Distributions-Mix erfordert“ (Kotler 1974, S. 870).

Bereits in den 70er Jahren registrierte man eine ganze Anzahl unterschiedlich strukturierter bundes- oder landesweit veröffentlichter Arbeitshilfen zum Thema Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Schmid/Breuer 1976; Deutscher Volkshochschulverband 1974, mit umfänglicher Literaturliste; Hessischer Volkshochschulverband 1974). Meist fehlte es an Stringenz in der Umsetzung sowie am notwendigen Know-How in den Einrichtungen, und es war zuweilen auch Dilettantismus und ans Groteske grenzender Individualismus in der Realisierung einzelner Werbekampagnen feststellbar. Ein Volkshochschulleiter in der Eifel hatte folgenden

„Einfall: Er ließ sich bei der Landwirtschaftsschule eine ausgestopfte Kuh aus, stellte sie in sein Schaufenster und schrieb dazu in Plakatschrift: 'Man wird so alt wie eine Kuh und lernt immer noch dazu – überlassen Sie es nicht dem Zufall, gehen Sie in die Volkshochschule!'" (Maurer, 1972, S. 7; vgl. auch Lübke 1977, S. 217).

Dass Bildungswerbung in Abgrenzung von kommerzieller Werbung auf eigenen ethischen Grundsätzen aufbauen und sich an der Lebenswelt der Adressaten orientieren soll, wurde in den späten sechziger und siebziger Jahren mehrfach thematisiert (vgl. u.a. Voigt 1969; Wenzel 1969; Olszewski 1970; Maurer 1972; Senzky 1974). Zudem gab es pragmatisch orientierte Veröffentlichungen, die sich mit dem Streuungsgrad des Programmheftes als zentralem Werbeträger beschäftigten (vgl. Treeck 1973). Alternative Wege in der Zielgruppenansprache beschritt ein Projekt des BMBW, das sich die Erprobung neuer, individualisierter Werbemethoden zum Ziel gesetzt hatte

und zwar „durch den Versuch, Seminarteilnehmer in persönlicher Ansprache durch so genannte Kontaktpersonen in den Betrieben zu werben“ (Informationen Bildungswissenschaft, 1978, S. 69).

1.3 Erste programmatische Diskussionen

Mitte der 1970er Jahre tauchte das Thema Marketing kontrovers in einer Praxisdebatte in der öffentlich verantworteten Weiterbildung auf. Hicken (1976, S. 155) forderte in der Volkshochschulzeitschrift „Volkshochschule im Westen“ unter dem Titel: „Volkshochschulen brauchen ein Marketing-Management“, die Volkshochschulen sollten sich „die Erfahrungen der Wirtschaft zu Nutze machen und die bewährten Methoden des Marketings auf ihre Produkte und Ideen übertragen“ und gegebenenfalls auch, statt eines weiteren pädagogischen Mitarbeitenden, einschlägiges Fachpersonal einsetzen. Teichmann (1976, S. 213), Kursleiter an der Marler Volkshochschule, reagierte mit dem Vorwurf des „Ökonomismus“, kritisierte den eingeschränkten Marketingbegriff Hickens (ohne ihn selbst zu erweitern) und reklamierte eine an den Problemen mit Bildungsfernen orientierte Auseinandersetzung mit dem Thema. In seiner Replik forderte er in Anlehnung an die kapitalismuskritische Debatte der späten 60er Jahre (und ohne die Argumente für ein Marketing dezidiert zu widerlegen) die Befreiung des Menschen durch Bildung:

„Bei der Planung der Bildungsinhalte sollte vielmehr davon ausgegangen werden, dass die Emanzipation des Individuums, wenn schon nicht in der Berufsausübung, so doch in seiner Freizeit, die es für seine Weiterbildung „opfert“ möglich wird“ (ebenda, S. 214).

Bildung wird, so seine Vermutung, von „unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen“ als „anwendbares Wissen“ (ebenda) verstanden und daher von dieser Zielgruppe immer nur denjenigen zugeschrieben, die in Positionen arbeiten, „durch die sie Verfügungsmacht bzw. Weisungsbefugnis im weitesten Sinne haben“ (ebenda, zitiert nach Handbuch: Die Volkshochschule, Blatt 42.410). Im Kontext der Lebenswirklichkeiten der Unterprivilegierten existieren für ihn zu „wenig soziale Normen“ (...), die Anreize zur Weiterbildung geben“ (Teichmann 1976, S. 214). Maurer (1972, S. 7) hatte diesen Argumentationsstrang schon früher aufgegriffen und angeregt, Arbeiter zuerst mit Bildungs-„Produkten“ zu konfrontieren, die auf berufliche Verwertbarkeit orientiert sind, um dann „vom beruflichen Daseinszentrum aus weitere Zusammenhänge“ zu sichten und zu erschließen. Tietgens (1978) beschreibt die Andersartigkeit von Bildung und Lernen bei Industriearbeitern und verweist darauf, dass sie sich in die

Angebotsstruktur einer Volkshochschule „nicht einbezogen fühlen“. Notwendigkeit, Nützlichkeit, Konkretheit und die Möglichkeit, über Bildung sozialen Aufstieg zu erreichen, seien die Antriebskräfte ihrer Bildungsmotivation (ebenda, S. 103). Fröhlich (1976) forderte, berufsbezogene Inhalte nur in Ausnahmefällen in der Freizeit vorbehaltenen Kursformen (etwa am Wochenende) zu platzieren und darauf zu achten, „dass tatsächlich die freie Zeit der Entspannung dient“ (ebenda, S. 90). Pöggeler (1974, S. 199) vermutet, dass Bildungsferne auch fernbleiben, wenn der quantitative Engpass beseitigt ist:

„Es geht darum, viele Menschen überhaupt erst einmal für die Entfaltung geistiger Interessen zu gewinnen; das wiederum bedingt eine Hebung ihres Anspruchsniveaus und den Verzicht auf die Erfüllung anderer Bedürfnisse.“

Bildung definiert er als eine übergreifende, aus dem humanistischen Bildungsideal abgeleitete Notwendigkeit zur individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung der Menschen und klammert mögliche sozialisations- und schichtengebundene Restriktionen mit Blick auf die Verwertung von Bildung aus, die bis dahin unter anderem in den „Göttinger“ und „Oldenburger“ Studien aufgezeigt wurden (vgl. Bremer 2006).

Diese Debatte, die die weitgehende Instrumentalisierung des Marketinggedankens für die möglichst systemkonforme Anpassung des Individuums an kapitalistische Strukturen unterstellt, bricht nach den beiden kurzen Beiträgen in der Zeitschrift Volkshochschule im Westen ab und wird erst einige Jahre später in Ansätzen wieder aufgenommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der Marketinggedanke wurde in den siebziger Jahren nur in ausgewählten Feldern aufgegriffen.

Unterschiedliche Akteure bemühen sich, den Nutzen von Bildung zu verdeutlichen. Schon damals werden einzelne Instrumente der Marktforschung eingesetzt; meist werden jedoch aus den gewonnenen Daten keine zielgruppenspezifischen Rückschlüsse gezogen. Volkshochschulen und andere Weiterbildungseinrichtungen verengen den Marketinggedanken auf Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, nur selten wird die Frage des „immateriellen Charakters“ der Dienstleistung Bildung problematisiert (Senzky 1974, S. 21). Die Dachverbände der Weiterbildungseinrichtungen äußern sich in Grundsatzpapieren und Empfehlungen zu Fragen der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, deren örtliche Umsetzung häufig an fehlendem Know-How in

den Einrichtungen scheitert. Die vielfältigen Diskussionsstränge mit Blick auf die Einbeziehung Bildungsferner zeigen, dass der Nutzen von Bildung in den Aufstiegschancen gesehen wird, die die Nachkriegsgesellschaft bietet. Bildungsgewinn sichert individuellen Nutzen, der sich in der Regel in individuellem ökonomischem Zugewinn niederschlägt und damit gesamtgesellschaftlichen Wohlstand sichern hilft. Eine Vielzahl von Akteuren setzt sich für aktivierende Maßnahmen unter den Bildungsfernen ein; ein individueller und - daran gekoppelt - auch ein gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung scheint möglich. Bildung gilt nicht nur als wesentlicher Teil gesamtgesellschaftlicher Entwicklung, sondern sie ist auch Garant für ökonomische Prosperität. Ihr Nutzen kann individuell wie gesellschaftlich definiert werden, denn noch gibt es keine dauerhafte Strukturkrise am Arbeitsmarkt. Ein systematisches Bildungsmarketing wurde in den 70er Jahren nicht umgesetzt.

Als zentrale Aspekte für die weitere Diskussion sind festzuhalten:

- Bereits 1975 weist der Strukturplan Weiterbildung auf die Systemdefizite im Weiterbildungsgesetz hin, die eine förderpolitische Bevorzugung angebotsorientierter und an den bildungsgewohnten Mittelschichten ausgerichteter Planung möglich machen.
- Beim Versuch eines Diskurses zwischen Haupt- und Nebenberuflichen über die Steuerungserfordernisse im Management einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Volkshochschule werden ideologische Bruchstellen deutlich (vgl. Hicken 1976; Teichmann 1976).
- Schon damals wird ein Theorie-Praxis Dialog, etwa in Fragen der Marktforschung, gefordert.
- Tietgens (1977) nimmt eine Forderung des heutigen Milieumarketing vorweg, in dem er eine stärkere Orientierung an Mentalstrukturen statt an Sozialstrukturen der Teilnehmenden postuliert und einen Einbezug der „Lebensweltforschung“ für notwendig erachtet. Er fordert, die Erwachsenenbildung dürfe den bildungsbürgerlichen Lebensstil nicht als den einzig erwünschten voraussetzen (Tietgens 1978).
- In vielen Aufsätzen wird um ein Verständnis des Nutzens von Bildung für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen gerungen. Diskutiert werden humanistische über direkte Verwertungsnotwendigkeiten hinausgehende Bildungsideale (Pöggeler 1974) und solche, die über den utilitaristischen Ansatz einer berufsbezogenen Verwertung von Weiterbildung Chancen für die

Öffnung bildungsferner Schichten mit Blick auf einen weiter gefassten allgemein bildenden Bildungsbegriff sehen (Maurer 1972; Dammeyer 1976; Tietgens 1978).

1980 veröffentlichen Sarges/Haeberlin ihre Studie zum Marketing in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Marketing wird als ein Baustein im Rahmen eines Managements für Erwachsenenbildung gesehen. Management in der Erwachsenenbildung umfasst neben Marketing weitere Steuerungsthemen wie Führung, Wirtschaftlichkeit, Qualität u.a.m. Die Autoren fordern „ein gewissen Marktläufigkeiten gegensteuerndes Marketing mit auch strukturverändernder Bedarfslenkung“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 7).

Der vorliegende Band blieb ein thematisches „Unikat“ der beiden Herausgeber. Professor Friedrich Haeberlin, damals bereits im Lehrgebiet Empirische Sozialforschung und Sozialpsychologie, Fachbereich Pädagogik, an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, tätig, wurde Anfang dieses Jahrzehnts als Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung an eben dieser Universität emeritiert. Dr. Werner Sarges war zum Zeitpunkt der Veröffentlichungen ebenfalls Professor für Quantitative Methoden und Wirtschaftspsychologie im Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg und wurde als „Professor für Quantitative Methoden“, Schwerpunkt Empirische Sozialforschung und Statistik, ebenfalls Anfang dieses Jahrzehnts in Hamburg an der Universität der Bundeswehr emeritiert. Die Forschungsschwerpunkte von Werner Sarges lagen in den 90er Jahren unter anderem im Bereich der wirtschaftspsychologischen Testverfahren, in der Management-Diagnostik, in der Untersuchung der Assessment-Center Methode und im Bereich Managementpotenzial für die Wirtschaft. Friedrich Haeberlin beschäftigte sich ebenfalls mit dem Bereich Personalmanagement; eine seiner letzten Publikationen (zusammen mit Andrea de Cuvry, Werner Michel und Hartmut Breß, alle Hrsg.) erschien im Jahre 2000 unter dem Titel: Erlebnis Erwachsenenbildung. Teilaspekte des Marketing, wie sie im nachfolgend skizzierten Band beschrieben wurden, beschrieben die Autoren auszugsweise in dem von Werner Sarges zusammen mit Reiner Fricke 1986 herausgegebenen Handbuch Psychologie für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung (vgl. u.a. Strunk/Sarges/Haeberlin: Programm- und Angebotsplanung; Haeberlin: Weiterbildungsmotivation; ebenda).

Im Folgenden skizziere ich den Ansatz von Sarges/Haeberlin und die Reaktionen in der Weiterbildung.

2 Die Einführung des ablauflogischen Entscheidungsmodells -

Begründungszusammenhänge der Autoren

Sarges/Haeberlin begründen ihre Entscheidung für ein marketingbezogenes, ablauflogisches Entscheidungsmodell in der Weiterbildung mit den Forderungen Senzkys (1974, S. 26ff; vgl. auch Knoll 1980) nach einer personellen Re-Organisation der Weiterbildungseinrichtungen und einer Effizienzerhöhung im Bereich der Organisation der Erwachsenenbildung (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 18).

Senzky – so Sarges/Haeberlin - nimmt Bezug „auf ein auf der Systemtheorie basierendes Konzept der ‘Organisation als Lernendes System‘“, das Bleicher für betriebswirtschaftliche Unternehmen entwickelt hat. Bleicher versteht unter einem System „eine begrenzte, geordnete Menge von Elementen (...), zwischen denen Beziehungen bestehen. Die Unternehmung lässt sich als offenes, zielorientiertes, produktives, soziales System betrachten“ (Bleicher 1972, S. 235). Funktionen und Struktur eines Systems werden durch die Elemente Aufgaben, Personal und Sachmittel maßgeblich bestimmt. Sarges/Haeberlin kritisieren, dass sich sowohl Senzky als auch Bleicher vordringlich am ‘Insytem’ Organisation orientieren und das „Umsystem“ (Bleicher 1972, S. 236) Umwelt nur unzureichend in ihre systemtheoretischen Betrachtungen mit einbeziehen.

Sarges/Haeberlin (1980a) weisen darauf hin, dass das Zusammenspiel von Insytem Organisation und Umsystem Umwelt die organisationalen Probleme vervielfacht und dass sich für die Organisation „als offenes System unter bestimmten Umweltsituationen evtl. andere organisatorische Prioritäten, Funktionen und Strukturen ergeben als bisher und/oder ohne Systemverbund-Betrachtung“ (ebenda S. 19).

Im situativen Denken, das einem offenen System inhärent ist, dominieren nicht mehr die endgültigen und festschreibbaren Organisationsprinzipien, sondern die situativ eingegrenzten Aussagen über jeweils spezifische Wirkungszusammenhänge (vgl. Staehle 1973). Systemisch erweist sich ein offenes System damit als hochkomplex, durch eine Vielzahl möglicherweise konkurrierender oder konfligierender Parameter gesteuert, aber als in letzter Konsequenz so anpassungsfähig, dass es auf die jeweils spezifischen Konstellationen unterschiedlichster Koppelungen von Insytem

Organisation und Umsystem Umwelt adäquat reagieren kann. Eine solche Offenheit erfordert flexible Steuerung und den Verzicht auf sequentiell oder linear angelegte Reaktionsmöglichkeiten. Komplexitätsreduzierte Systeme ermöglichen sequentielle Lösungen; komplexitätsangereicherte erfordern in der Regel die Verwaltung paralleler Lösungsvarianten und stellen letztlich größere Anforderungen an die alle parallelen Prozesse analysierende und in diesem komplexen Umfeld zur Entscheidung gezwungene Steuerung.

Am Beispiel der Frage einer adäquaten Reaktion auf Überangebote oder Engpässe in der Angebotsplanung wird deutlich, dass eine Soll-Ist Verbesserung in einer Systemkopplung von In- und Umsystem eine weitaus größere Anzahl möglicher Aktionsparameter und Lösungsstrategien bietet als eine, die sich nur in einem der beiden Systeme bewegt. Allein die Positionierung der Erwachsenenbildungseinrichtung wird im Kopplungsprozess von In- und Umsystem ungleich komplexer.

Die bislang Nachfrage orientierte Arbeitsweise der Weiterbildungseinrichtungen lässt die Herausforderung deutlich werden, die in einer komplexen, systemischen Betrachtungsweise verborgen liegt. Sarges/Haeberlin 1980a, S. 19f) konstatieren u.a. einen Mangel an zielgerichteter Adressatenorientierung und somit einen zielgruppenspezifischen Engpass in der Nachfrage:

„Von dem wünschenswerten Soll-Zustand, nicht nur den schon Interessierten, sondern auch den noch zu Interessierenden adäquate und der Selbstentfaltung dienende Angebote machen zu können, ist man demnach noch weit entfernt.“

Galt in einer derartigen Mangelsituation bislang das „Ausgleichsgesetz der Planung“, mit der Handlungsaufforderung, „die gesamte Planung an diesem Minimumsektor zu orientieren (Gutenberg 1968, S. 162ff), so führen Sarges/Haeberlin (1980a, S 20) den Begriff des Marketing als Instrument ein, um dieser Mangelsituation systemisch zu begegnen:

„Marketing ist somit eine Führungskonzeption vom Markt her sowie auf diesen einwirkend und behandelt die spezifischen Managementprobleme und –strategien, die sich aus dem Engpass Markt für die Gesamtorganisation ergeben. Es ist genau die (...) Kopplungsproblematik von Organisation und Umwelt, hier von Betrieb und Markt, die vom Marketing systemorientiert behandelt wird.“

Bezug nehmend auf Kotler (1978) führen die Autoren den Begriff des ´social marketing´ ein, den sie mit nicht-kommerziell gleichsetzen und betonen, dass Markt hier im übertragenen Sinne als Ort aufgefasst wird, an dem der Austausch von Werten eines Systems mit anderen sozialen Systemen oder Einheiten stattfindet. Sie

analysieren die Austauschsituationen zwischen Anbietern und Nachfragern und verweisen auf Monopol- und Konkurrenzsituationen im Bildungsbereich (Schule als klassischer Monopolbereich; Weiterbildung als Konkurrenzbereich) sowie auf die Differenzierung zwischen horizontaler und vertikaler Konkurrenz (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 21), wobei die Gesamtheit der vertikalen und horizontalen Konkurrenzbeziehungen als „totale Konkurrenz“ bezeichnet wird. Die Weiterbildungseinrichtungen befinden sich - so Sarges/Haeberlin - in einem Strukturgeflecht totaler Konkurrenz und können dem durch Kooperation und Koordination begegnen. Ist dies einmal erreicht, „dürfte die vertikale Konkurrenz prägnanter als bisher als das eigentliche Problem der Erwachsenenbildung ins Blickfeld rücken: Bildungsangebote konkurrieren mit dem Insgesamt der alternativen, teils sehr verlockenden Freizeitangebote“ (ebenda S. 21). Sarges/Haeberlin fordern in ihrer Begründung für ein systemisches Marketing der Erwachsenenbildung, dass die Instrumente, die aus der Betriebswirtschaft entnommen wurden, „umgedacht und ergänzt“ (ebenda) werden müssen. Es geht nicht darum, beliebige Ziele mit möglichst effizienten Mitteleinsätzen umzusetzen. Gefordert ist vielmehr ein neues, doppeltes Legitimationsmuster: das der Ziele und das der auf diesen Zielen basierenden Mitteleinsätze mit Blick auf die avisierten Marktpartner. Marketing für die Erwachsenenbildung darf damit nicht technisch-instrumentell im Sinne der betriebswirtschaftlichen Taxonomie verstanden werden, sondern ist „im nicht-kommerziellen Bereich zu konstituieren auf eine der Moral der Tauschbeziehungen umfassende, ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption“ (ebenda). Sarges-Haeberlin kritisieren in diesem Zusammenhang, analog zum Strukturplan Weiterbildung (1975), die Widersprüche des Finanzierungsmodus, dem die Weiterbildung unterliegt. Die Autoren weisen zudem auf terminologische Adaptionprobleme und Vorbehalte gegenüber betriebswirtschaftlicher Diktion hin (ebenda S. 21), betonen jedoch, dass die fachliche Herausforderung eines interdisziplinären Blickwinkels, das heißt der sprachlichen Adaption (und fachlichen Modifikation) eines betriebswirtschaftlichen Ansatzes „es wert sein könnte, diese Gedanken in erziehungswissenschaftliche Reflexionen aufzunehmen“ (ebenda). Sie verweisen – wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt - darauf, dass die Weiterbildungseinrichtungen Teile des Marketing bereits isoliert und unsystematisch einsetzen, „so z.B. Markt- und Meinungsforschung, Werbung und PR durch Kirchen, Parteien usw.“ (ebenda). Die mangelnde Kenntnis des Gesamtsystems und seiner

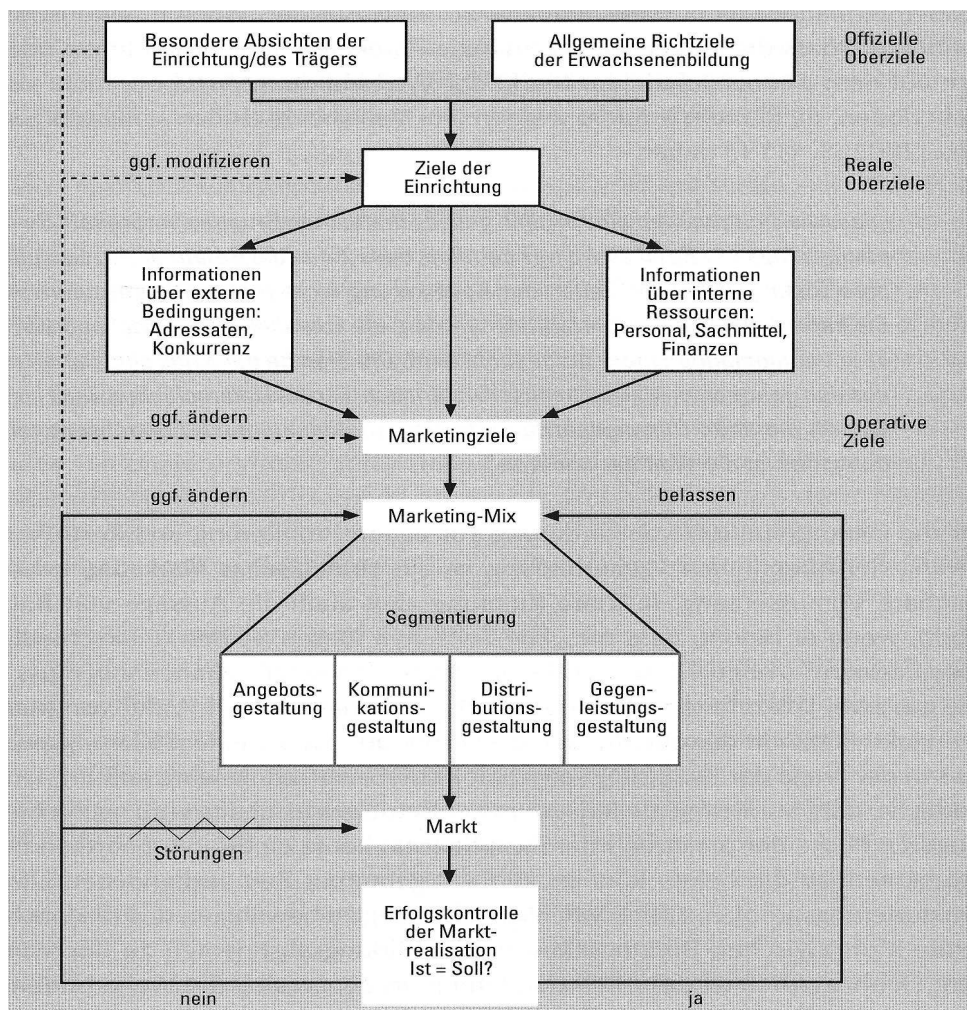
Verkopplung hindere die Weiterbildungseinrichtungen daran, so die Vermutung der beiden Autoren, das Marketingsystem systemorientiert zu nutzen.

Die fehlende deutsche Adaption des in den USA propagierten nicht-kommerziellen Marketingansatzes begründen sie unter anderem mit dem Desinteresse der Ökonomen an einer Diversifizierung dieses Ansatzes.

Sarges/Haeberlin prognostizieren eine Ausweitung der allgemeinen und spezifischen Marketingtheorien und Managementlehren für die Erwachsenenbildung in den kommenden Jahren (ebenda, S. 22; vgl. Fischer-Winkelmann/Rock 1975).

3 Das ablauflogische Entscheidungsmodell für ein Marketing-Management

Orientiert an Ausubels „advance organizer“ veröffentlichen Sarges/Haeberlin ihr ablauflogisches Entscheidungsmodell (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 23), das im Folgenden skizziert wird.



Das Modell geht von einer dreistufigen Zielhierarchie aus: allgemeine Richtziele einer Einrichtung, reale Oberziele, die aus den allgemeinen Richtzielen abgeleitet werden, und operative Marketingziele. Die Marketingziele ergeben sich somit „aus der Differenz zwischen dem Soll der realen Oberziele und dem Ist der externen Gegebenheiten unter den Restriktionen interner und externer Art“ (ebenda, S. 22). Sind Ziele definiert, werden im nächsten Schritt Steuerungsmaßnahmen generiert, das heißt, die Instrumente zur Marktgestaltung werden mit Blick auf diese Ziele eingesetzt. Als Instrumente bezeichnen die Autoren Segmentierung des Marktes, Angebotsgestaltung, Kommunikationsgestaltung, Distributionsgestaltung, Gegenleistungs-gestaltung. Alle zusammen bilden den so genannten „Marketing-Mix“. Das Erreichen der angestrebten Ziele muss jeweils überprüft werden; ggf. sind Modifikationen vorzunehmen.

3.1 Allgemeine Ziele

Da Erwachsenenbildung „als institutionalisierter Prozess in dafür bestimmten Einrichtungen“ stattfindet (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 24), verfolgt sie zum Teil gesetzlich verankerte Ziele und Aufgaben. Diese offiziellen Ziele, die auch allgemeine Richtziele genannt werden, sind meist allgemein formuliert, mit der Gefahr, „dass hinter der Übereinstimmung hinsichtlich ziemlich vager Ziele beträchtlicher Dissens und Unsicherheit in Bezug auf die Unterziele bestehen“ kann. Offizielle Ziele oder Richtziele stellen deshalb nach Ansicht der Autoren eine allgemeine Verständigungsebene dar und sind für die weitere Feinsteuerung zumeist nicht geeignet (vgl. Pöggeler 1974, S. 52).

Auf der darunter liegenden Stufe siedeln Sarges/Haeberlin die realen Ziele oder Oberziele an. Diese sollten komplementär zu den allgemeinen Richtzielen der Erwachsenenbildungseinrichtung formuliert sein. Oberziele müssen so hinreichend konkretisiert sein, dass Umsetzungsinhalte, -wege und -dauer beschrieben werden. Aus den Oberzielen ergeben sich die operativen Marketingziele als nächste Stufe der Unterziele für die Gestaltung der Marktbeziehungen. Dazwischen liegt die Markt-diagnose, das heißt die Analyse von Informationsquellen, in denen das Erreichte festgestellt und das Erreichbare prognostiziert werden muss.

„Die Differenz zwischen dem angestrebten und dem tatsächlich prognostizierten Zustand (Soll-Ist resp. Soll-Wird sein) ist bestimmend für die Marketingziele“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 25).

Die Notwendigkeit der Marktdiagnose oder Marktforschung

Für die Informationsgewinnung, die zwischen dem Oberziel und den operativen Marketingzielen liegt, fordern Sarges/Haeberlin die Diagnose der externen und nachrangig gesehen, auch der internen Bedingungen einer Einrichtung.

Die Marktdiagnose beinhaltet die Analyse der Situation einer Erwachsenenbildungseinrichtung auf ihrem Aktionsfeld. Als mögliche Untersuchungsfelder werden dabei genannt: Konkurrenz- und Stärken-Schwächen-Analyse, Präferenzverschiebungen mit Blick auf Angebotsnutzung und Veränderungen in der Teilnehmendenstruktur, Analyse der Teilnehmendenstruktur, Faktoren der Teilnahmeaktivierung, Ursachen des Teilnahmeabbruchs, Bedingungskonstellationen der Nichtteilnahme. Konkreter werden die Autoren mit Bezug auf die Teilnahmestruktur. Sie fordern

„eine Analyse der Teilnehmerstruktur nach soziodemographischen, -kulturellen und – ökologischen Merkmalsbereichen sowie nach Bedürfnissen, Interessen, Einstellungs- und Motivationsmustern und Fähigkeiten/Fertigkeiten und das Auffinden von Zusammenhängen zwischen solchen Teilnehmervariablen und Nutzungspräferenzen des Angebotsspektrums“ (ebenda, 1980a, S. 27; vgl. auch Tietgens 1977).

Marktforschung ist nach Ansicht von Sarges/Haeberlin notwendig, um „oberziel- und lebensweltorientiert Bedürfnisweckung betreiben zu können“ (ebenda, S. 27) und damit der Gefahr der ausschließlichen Nachfrageorientierung zu entgehen.

Die Autoren verweisen auf die zur Verfügung stehenden Sets der empirischen Sozialforschung und fordern, dass die Fragestellungen exakt den jeweiligen Instrumentarien und dem jeweils zur Verfügung stehenden finanziellen Budget zugeordnet werden. Problembewusstsein und „Kenntnis des Problemhorizonts“ (ebenda, S. 27) sind erforderlich, auch um zu vermeiden, „dass überflüssigerweise zum wiederholten Male schlicht mehr oder weniger demographische Beschreibungen der Teilnehmerschaft einer Volkshochschule in Prozentwerten erarbeitet werden“. Die Autoren fordern die Verknüpfung der aus Befragungen gewonnenen Ergebnisse zur Motivation der Teilnehmenden (die, so die Kritik, bislang meist über eine Enumeration der Ergebnisse nicht hinaus gekommen ist) mit den im Erwachsenenbildungsbereich entwickelten Motivationsmodellen.

Betriebswirtschaftliche Modelle der Marktforschung als zusätzliches Hilfsmittel

Als zusätzliches Hilfsmittel verweisen Sarges/Haeberlin auf betriebswirtschaftliche Bezugsmodelle der Marktforschung und adaptieren bzw. modifizieren Hoepfners „Theorie des Verbraucherverhaltens“ (1975) für die Belange der Weiterbildung.

„Zusammengefasst besagt die Theorie: Ob ein Adressat an einer Veranstaltung teilnimmt, hängt im Ursprung von einem entsprechenden Teilnehmer*interesse* ab. Dieses Interesse führt ihn dazu, einen Auswahlprozess einzuleiten, in dem er seine Teilnahmefähigkeit und die Zugänglichkeit von Angeboten berücksichtigt. Sein Verhalten während und nach der Teilnahme bildet die Basis für mögliche weitere Teilnahmeprozesse. Somit kann man das Teilnahmeverhalten als ein Netzwerk zirkularer Beziehungen zwischen den angeführten Variablen (hypothetischen Konstrukten) beschreiben“ (Sarges/Haeberlin, 1980a, S. 28).

Im Zuge der Operationalisierung der Konstrukte werden unter dem Begriff Teilnahmeinteresse Teilnahmefähigkeit, Neigungen, Motive, Anspruchsniveaus, Einstellungen und Emotionen subsumiert. Die Teilnahmefähigkeit umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, Zeit- und Geldbudgets. Teilnahmefähigkeit kann partiell oder in Gänze vorliegen. Zugänglichkeit umschreibt „die Mühe (...) die der Adressat zum Erreichen eines Ortes aufwenden muss“ (ebenda, S. 29). Diese subjektiven Müheerwartungen sind zudem geprägt von Gewohnheiten, Einstellungen und Normen, sie ist somit nicht an die rein objektiven Voraussetzungen zum Erreichen eines Zielortes geknüpft. Der Auswahlprozess muss nicht zur Teilnahme führen; die Angebotsauswahl kann auf rationalen Beweggründen, auf Gewohnheiten aber auch auf einem Impuls basieren. Das Verhalten während und nach der Teilnahme ist von logischen und psychologischen Konsequenzen geprägt; besonders letztere beeinflussen die Bereitschaft, neue Teilnahmeprozesse einzuleiten. Sarges/Haeberlin verdeutlichen, dass der Teilnahmeprozess nicht richtungseinheitlich und zirkulär verläuft, sondern als ein Netzwerk mit verschiedenen Wechselbeziehungen interpretiert werden muss (ebenda, S. 30).

Die Marktforschung interessiert sich sowohl für die multifaktoriellen Beweggründe und Teilnahmemotive der Interessenten als auch für die Gründe der Nicht-Teilnahme. Letztere kann ggf. nach Analyse der vorliegenden Bedingungsbeziehungen bei einem Teil der Interessenten durch entsprechende Maßnahmen in Teilnahme umgewandelt werden; bei einem anderen Teil wird untersucht werden müssen, ob die Teilnehmenden möglicherweise offen sind für Konkurrenzangebote (hier benennen Sarges/Haeberlin vor allen Dingen alternative Freizeitangebote) und es den Anbietern gelingt, eine wirkungsvolle Immunisierungsstrategie aufzubauen.

Sarges/Haeberlin verweisen in diesem Zusammenhang auf die bereits existierenden computergestützten multivariaten Auswertungsmethoden, die über „die Deskription nur anmutungshafter Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsmotivation und

psychosozialen Merkmalen hinausgehen“ (ebenda, S. 30). Sie plädieren für die Zusammenarbeit von Hochschulen und Bildungseinrichtungen in dieser Frage.

Die operative Zielplanung

Die marktorientierte operative Zielplanung beinhaltet die durch definierte Oberziele beabsichtigten Änderungen. Am Ende stehen Marketingziele, d.h. operative Ziele, die in Marktbeeinflussungsmaßnahmen münden. Marketingziele sind damit Unterziele oder auch Mittel, um die Oberziele zu erreichen. Die Unterscheidung zwischen Ober- und Unterzielen (wobei Unterziele immer auch Mittel zur Erreichung von Oberzielen sind), kann in einer weiter ausdifferenzierten Ziel-Mittel-Hierarchie fortgesetzt werden, „indem die Mittel gegenüber einem Oberziel selbst als Ziele in untergeordnete Mittelentscheidungen eingehen“ (ebenda, S. 31, zitiert nach Hoepfner 1975, S. 145). Bei einem derartig komplexen Zielbaum - mehrere Unterziele können dazu dienen, ein Oberziel zu realisieren - muss eine Komplementarität zwischen den verschiedenen Zielen mit Blick auf das Oberziel vorhanden sein. Beziehungen zwischen Zielen können aber auch indifferent oder konkurrierend sein. Bei indifferenten Zielen bleibt die Erreichung eines Ziels ohne Auswirkungen auf die anderen; man spricht dabei auch von Zielneutralität. Zielkonkurrenzen liegen zumeist Planungsfehler zugrunde. Ein Beispiel: „Der Wunsch nach einer möglichst breiten Angebotspalette kann z.B. zu Lasten des Qualifikationsniveaus der Dozentenschaft gehen“ (Sarges/Haeberlin, 1980a, S. 31).

Sarges/Haeberlin gehen davon aus, dass die Differenzen zwischen Oberzielen und den ableitbaren operativen Marketingzielen im Bereich der Teilnehmerschaft, des Angebots, der Nutzungspräferenzen und der Nutzungsintensität liegen können.

Sie verweisen darauf, dass möglichst homogene Zielgruppen, die eine ausreichende Anzahl an Differenzierungsmerkmalen besitzen, erforderlich sind, um eine am Teilnahmeinteresse, der Teilnahmefähigkeit und Zugänglichkeit potenzieller Adressaten orientierte Angebotserstellung vornehmen zu können. Segmentierungskriterien können soziodemographischer Art sein, aber auch situationsgebundene und psychologische Merkmale beinhalten. Modifikationen des Teilnahmeverhaltens basieren – so Sarges/Haeberlin – auf einer Theorie der das Teilnahmeverhalten bestimmenden Faktoren. Ohne letztere wird man keine ausreichende Zielgruppensegmentierung vornehmen können. In Anlehnung an Hoepfner fordern sie, die Variablen dieser Theorie des Teilnahmeverhaltens – Teilnehmendeninteresse, Teilnahmefähigkeit,

Zugänglichkeit, Auswahlprozess, Teilnahme und Verhalten während und nach der Teilnahme - auf alle Zielgruppen hin zu operationalisieren. Jede der Variablen kann zum Marketingziel werden, das auf einem formulierten Oberziel aufbaut, und sie kann weitere Unterziele beinhalten. Zusätzlich können diese Zielgruppen mit den jeweiligen Erfordernissen des marktpolitischen Entscheidungsfeldes – Marktdurchdringung, Marktbeschaffung oder –ausweitung, Erschließung von Marktlücken bzw. Diversifikation – in Übereinstimmung gebracht werden, was die Segmentierungsmöglichkeiten noch einmal vervielfacht (s.u.).

Sarges/Haeberlin fordern die Akzeptanz der Marketingziele durch alle Mitglieder einer Organisation und – wenn möglich – auch durch die Adressaten. Die Umsetzung der Ziele orientiert sich an den durch die nachfolgend beschriebenen „marktpolitischen Maßnahmeinstrumente“ vorgegebenen singulären oder kombinierten Handlungsoptionen.

3.2 Die Instrumente der Marktgestaltung

Als Instrumente der Marktgestaltung, „auch Marketing-Instrumente“ genannt, benennen Sarges/Haeberlin „die Gesamtheit der kontrollierbaren/steuerbaren Einflussgrößen (Aktionsparameter) des marktpolitischen Entscheidungsfeldes“ (ebenda, S. 36). Diese Instrumente dienen dazu, das akquisitorische Potenzial der Organisation zu erhöhen. Sarges Haeberlin unterscheiden (und diskutieren auch in dieser Reihenfolge) vier Teilbereiche: Angebots-, Kommunikations-, Distributions- und Gegenleistungsgestaltung. Die Segmentierung ist nach Sarges/Haeberlin ebenfalls den Instrumenten der Marktgestaltung zuzurechnen, aber schon auf der vorgelagerten Ebene der Formulierung der Marketingziele angesiedelt:

„Jedes der festgelegten Segmente wird man gezielt durch die Marktpolitik zu erreichen versuchen, d.h. man wird je nach Segmentierung einzelne oder alle vier klassischen Marketinginstrumente unterschiedlich gestalten“ (ebenda, S. 36)

3.2.1 Angebotsgestaltung

Die Angebotsgestaltung erfordert die „Anpassung der Leistungssubstanz an offenes oder latentes Teilnehmerinteresse“ (ebenda S. 36). Oberziele und operative Marketingziele bestimmen nach Sarges/Haeberlin unter Einbezug der Erkenntnisse von Marktforschung und Entwicklungspsychologie die Auswahl der Lerninhalte und die methodische Form ihrer Vermittlung. Die Gestaltung der Angebote bedingt eine

abgestimmte Angebotsplanung mit Informationen über Inhalt, Material und bildungsmäßiger Funktion der jeweiligen Angebote.

Im Rahmen der Programmaufstellung betonen die Autoren die Verbundwirkung des Gesamtprogramms, die die Wirkung einer einzelnen Veranstaltung bei weitem übersteigt, und verweisen auf die Funktion substitutiver und komplementärer Angebote im Gesamtprogramm. Zentral ist für Sarges/Haeberlin das Einlösen der mit dem Angebot kommunizierten Inhalte als Entscheidungskriterium für eine mögliche weitere akquisitorische Wirkung beim Teilnehmenden oder bei anderen Interessenten:

„Als Einzelinstrumente spielen (...) eine bedeutende Rolle die Namensgebung der Veranstaltung (Attraktivität vs. Barriere), ihre Form (Seminar, Kurs, Arbeitskreis, Vortragsreihe usw.), die Konzeption der didaktisch-methodischen Arbeits- und Kommunikationsformen sowie ihre spätere Realisation durch die Lehrenden. Bei richtiger Konzeption, und hier sind offene Curricula durchaus nicht ausgeschlossen, ist die valide Realisation *conditio sine qua non* zur Aufrechterhaltung der Teilnahme sowie für positive Einstellungen der Teilnehmer, die wiederum akquisitorische Wirkungen (Teilnehmerinteresse) erzeugen“ (ebenda, S. 37).

Sarges/Haeberlin plädieren dafür, die Dozentenauswahl „nach geeigneten Kriterien“ zu betreiben und dabei gegebenenfalls ein „Personalbeschaffungsmarketing“ umzusetzen. Sie verweisen auf die Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Qualifizierung der nebenberuflichen Kursleitenden.

Die Angebotsgestaltung nimmt eine Vorrangstellung unter den absatzpolitischen Instrumenten ein, „weil die Gestaltung der übrigen Instrumente sich ja auf den eigentlichen Inhalt des Angebots, den „Leistungskern“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 37), beziehen müsse.

3.2.2 Kommunikationsgestaltung

Die Kommunikationsgestaltung besteht für Sarges/Haeberlin aus den Teilbereichen

- Öffentlichkeitsarbeit (Public Relations)
- Werbung über klassische und nicht-klassische Medien
- Aktionen und
- persönliche Kommunikation.

Öffentlichkeitsarbeit umfasst die Gestaltung der Beziehungen zwischen der Erwachsenenbildungseinrichtung und der allgemeinen Öffentlichkeit, die nach verschiedenen Zielgruppen segmentiert werden kann. Öffentlichkeitsarbeit ist für die Autoren ein vergleichsweise kostenarmes, kommunikationspolitisches Instrument,

das nicht mit der Medien-Werbung verwechselt werden darf (vgl. Sarges/Haeberlin 1980a, S. 38).

Werbung über Medien wird unterschieden in klassische Werbung (Presse, Plakat, Kino, Fernsehen, Rundfunk) und in nicht-klassische Werbung (Arbeitsplan und Handzettel). Bei vergleichsweise hohen Preisen und der Frage der räumlichen und zeitlichen Platzierung in den Streumедien plädieren die Autoren dafür, die Wirkungsabsicht und den finanziellen Aufwand dieser aufwändigen Angebotsbewerbung einer genauen Vorprüfung zu unterziehen. Mediale Werbung besitzt im Gegensatz zur Öffentlichkeitsarbeit keinen zweigleisigen Kommunikationskanal. Der Sender kann die Reaktion des Empfängers nicht beobachten und seine Reaktionen demnach auch nicht darauf abstellen. Sarges/Haeberlin verweisen auf die Notwendigkeit der Formulierung konziser und effektiver Werbebotschaften in der massenmedialen Werbung und rekurrieren auf die psychischen Prozesse, die als Wirkung von Werbung ausgelöst werden können. Aufmerksamkeit, Motivierung, Wissen, Einstellung und Handlungsabsicht oder auch AIDA (attention, interest, desire, action; vgl. ebenda, S. 38) sind konstitutiv für ein Werbewirkungsmodell. Werbewirksamkeitsmodelle untersuchen, ob Werbung lediglich Aufmerksamkeit erzeugt oder ggf. die gewünschte Verhaltensänderung mit sich bringt. Zentrale Einstellungen sind, so Sarges/Haeberlin (1980a, S. 39), kaum über Massenkommunikation modifikabel:

„Insbesondere von hier aus gesehen wird dann auch noch einmal deutlich, wie entscheidend es ist, dass die der Kommunikationsgestaltung vor gelagerte Angebotsgestaltung die Angebote – soweit vertretbar – schon an die motivationalen und einstellungsmäßigen Vorstellungen der Adressaten anpasst.“

Differenzierungen für die Kommunikationsgestaltung – ob über Öffentlichkeitsarbeit oder Medien-Werbung – ergeben sich auch aus der Tatsache, dass Bildung als immaterielles Gut zusätzlich adäquate visuelle Anspracheformen erfordert:

„Letztlich wird der Erfolg der Medienwerbung außer von der richtigen Konzeption der Werbebotschaft(en) und dem richtigen Medieneinsatz von der gelungenen kreativen Übersetzung der Botschaft(en) in Gestaltung abhängen“ (ebenda, s. 38).

Sarges/Haeberlin kritisieren – in Anlehnung an die Debatte aus den 70er Jahren - die mangelnde Inanspruchnahme von Werbefachleuten durch die Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Treeck 1973; Lübke 1977) und verweisen darauf, dass die Werbung in der Erwachsenenbildung mit der Konsumwerbung in vertikaler Konkurrenz steht.

Der Arbeitsplan, von Sarges/Haeberlin als nicht-klassisches Werbemittel oder Werbeträger bezeichnet, hat vorwiegend Informationsfunktion mit Blick auf das

teilnahmebezogene Entscheidungsfeld. Die Autoren kritisieren seine Anlehnung an universitäre Strukturen und befürchten, dass dies für „weniger Vorgebildeten eine Barriere“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 40) darstellen könne und fordern weitere sachlogische oder zielgruppenspezifische Gliederungshilfen. Gleichwohl soll der Arbeitsplan als Markenzeichen fungieren und eine „kommunikative Prägnanz“ (ebenda) generieren, die die Voraussetzung zum Einsatz weiterer markt-politischer Instrumente (etwa in der Medienwerbung) bildet. Eine flächendeckende Verteilung des Arbeitsplanes lehnen Sarges/Haeberlin mit Blick auf die Streuverluste, die bei all denen, deren Teilnahmeinteresse „gegen Null“ (ebenda, S. 41) geht, unweigerlich eintreten.

Die persönliche Kommunikation der Repräsentanten einer Erwachsenenbildungseinrichtung mit potenziellen Teilnehmenden sowie die der zufriedenen Teilnehmenden mit möglichen Interessenten gehört für Sarges/Haeberlin zu den wirksamsten kommunikationspolitischen Instrumenten. Darüber hinaus verweisen sie auf den Wert von Informations- und Beratungsveranstaltungen und auf die Erfordernis der dezentralen Streuung und zeitlichen Diversifikation dieser Beratungsangebote. Der Vorteil der persönlichen Kommunikation besteht in einer direkten Sender-Empfänger Rückkopplung. Die Homogenität des Empfängerkreises ist in diesem Falle hoch; der Umfang bleibt jedoch vergleichsweise gering.

Abschließend beschreiben die Autoren die Möglichkeiten, kommunikative Effizienz durch persönliche Kommunikation mittels so genannter Diffusionsagenten, Innovatoren oder Meinungsführer zu optimieren. In einer Kombination des Einsatzes massenmedialer und persönlicher Kommunikation sehen sie neue Chancen:

„Derartige mehrstufige Kommunikation beschäftigt in neuerer Zeit u.a. die so genannte Diffusionsforschung, wobei man unter Diffusion die „Ausbreitung einer Neuigkeit (Innovation) in einem System von der Quelle bis zum letzten Übernehmer“ (ebenda, S. 41) versteht.

3.2.3 Distributionsgestaltung

Teilnehmende, die sich durch den Inhalt eines Bildungsangebot und/oder dessen Vermarktung angesprochen fühlen, benötigen „adäquate Distributionskanäle“ (ebenda, S. 42). Zur Gestaltung der Distribution in der Erwachsenenbildung gehören: Standortwahl der Erwachsenenbildungseinrichtung sowie dezentrale Ortsauswahl und Terminwahl. Die Distributionsgestaltung orientiert sich demnach nach den von Sarges/Haeberlin klassifizierten Marketingzielen der Zugänglichkeit und des Teilnehmendeninteresses sowie des Auswahlprozesses (vgl. ebenda). Sarges/Haeberlin

verweisen darauf, dass den Distributionsproblemen bislang zu wenig Beachtung geschenkt wurde und führen die Marler „Insel“ - so heißt das Gebäude der Volkshochschule - als Beispiel für eine distributionsoptimale Standortwahl an. Die Konzentration auf ein Gebäude erweist sich nicht nur aus logistischer Sicht für die Erwachsenenbildungseinrichtung als optimal. Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass die Wirksamkeit einer zentralen Einrichtung mit zunehmender Entfernung abnimmt und dass eine Balance zwischen zentraler und dezentraler Planung gefunden werden muss:

„Für spezialisierte Inhalte des (...) Programms eignen sich insbesondere Orte mit hoher Bevölkerungsdichte oder zentrale Lage. Angebote allgemeineren Inhalts sollten breiter gestreut werden (...) Das erleichtert es den Adressaten, Weiterbildungsangebote in zumutbarer Entfernung wahrzunehmen“ (ebenda, S. 42, zitiert nach Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Handbuch für die Praxis 9. Lieferung 1975, 21.261).

Bei der Auswahl der Termine sind Zielgruppenbedürfnisse zu berücksichtigen, und auch hier kann die Marktforschung Hilfen geben. Erwachsenenbildungseinrichtungen dürfen sich nicht länger auf Abendprogramme beschränken und tun dies, so Sarges/Haeberlin, auch nicht.

3.2.4 Gegenleistungsgestaltung

Die Gegenleistungsgestaltung umfasst die Bedingungen, unter denen Adressaten eine Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung möglich ist. „Diese Bedingungen im Sinne eines „Preises“ für den Teilnehmer sind dabei von dreierlei Art: finanziell (Gebühren), zeitlich-örtlich und ausgangslagebezüglich“ (ebenda, S. 43). Gegenleistungsgestaltung rekuriert somit auf die Marketingziele Teilnahme-fähigkeit und Auswahlprozess.

Sarges/Haeberlin verweisen auf das soziale Ausgleichsproblem der Weiterbildungseinrichtungen: Da die Träger auf eine stetige Erhöhung des Eigenfinanzierungsanteils drängen werden, wird es zu einem wachsenden Ausschluss der sozial bedürftigen Teilnehmenden kommen. Sarges/Haeberlin gehen davon aus, dass mit einem solchen Vorgehen der Gesamtkostendeckungsgrad mittelfristig nicht steigen kann und zugleich das soziale Ziel verfehlt wird. Sie empfehlen, da sie unterstellen, dass man bei sozial schwachen Zielgruppen nicht ganz auf Gebühren wird verzichten können, „die Zahlungsfähigkeit („„) bestimmter Adressaten evtl.

dadurch zu erhöhen, dass man ihnen Hinweis auf (...) Bezuschussung von dritter Seite oder Kreditierung gibt“ (ebenda 1980a, S. 43).

Gleichwohl besitzen die zeitlich-örtlichen Bedingungen, so unterstellen Sarges/Haeberlin, ein größeres Gewicht als die Gebühren. Sie unterscheiden nach objektiver und subjektiver Zeit. Die objektiven Zeitbudgets für Weiterbildung können strukturell durch die Erwachsenenbildungseinrichtungen nur begrenzt erweitert werden – etwa durch Kompaktveranstaltungen oder andere gesetzlich geförderte Maßnahmen. Weit größer ist das „subjektiv empfundene Opfer einer für Weiterbildung eingesetzten Zeiteinheit“ (ebenda). Schon 1980 konstatieren Sarges/Haeberlin: „In Ansehung der immensen Verlockung durch alternative Freizeitangebote und überstark habitualisierte „Zerstreuungsfreizeit“ stellen schätzungsweise gerade diese psychischen Kosten das größte Problem der Erwachsenenbildung dar“ (ebenda).

3.3 Planung des Marketing-Mix

Nach Darstellung der Möglichkeiten, mittels einer Vielzahl von Informationsinstrumenten Marketingziele zu generieren, und nach Schilderung der oben benannten Instrumente zur Marktgestaltung beschreiben Sarges/Haeberlin den Marketing-Mix. Der Marketing-Mix ist die für eine bestimmte Periode getroffene Auswahl von Marketing-Aktivitäten, bezogen auf das jeweils qualitative und quantitative Niveau. Dabei ist es notwendig, die jeweiligen Maßnahmen so aufeinander abzustimmen, dass ein Gesamt-Konzept erkennbar, umsetzbar und zielführend ist.

Werden Marketingmaßnahmen beschlossen, kommt es zuerst zu einer umfassenden Prüfung aller Alternativen. Dabei müssen Ziele möglichst konkretisiert werden. Bei unbegrenzt formulierten Zielen sind Präferenzordnungen notwendig. Die Schwierigkeit des Marketings wird deutlich, wenn man die Vielzahl der Alternativen beleuchtet. Allein bei vier Instrumenten mit vier unterschiedlichen Ausprägungen ergeben sich $4 \text{ hoch } 4 = 256$ Kombinationsmöglichkeiten. Allein das Instrument Kommunikation enthält aber schon mehrere Einzelinstrumente (massenmediale Werbung, Public Relations, Aktionen, persönliche Kommunikation) und allein die massenmediale Werbung lässt sich wiederum in Presse, Plakat, Film, Funk, Fernsehen, Arbeitsplan, Handzettel aufgliedern. So machen Sarges/Haeberlin folgende Rechnung auf: „Bei 16 Instrumenten mit je 5 Ausprägungen ergeben sich 5

hoch $16 = 153$ Mrd. mögliche Kombinationen“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 45). Sie bezweifeln, ob eine derartige Entscheidungsfülle es zulässt, ein „eindeutiges Optimum“ zu generieren.

Sarges/Haeberlin verweisen weiterhin auf die Schwierigkeiten, die aus den Interdependenzen zwischen den Marketinginstrumenten entstehen und auf die Tatsache, dass die meisten Elemente des Marketing-Mix nicht additiv verstanden werden können, sondern als Elemente angesehen werden müssen, die sich gegenseitig beeinflussen.

Probleme bei der Prognose entstehen, weil Messgenauigkeits- und Messgültigkeitsfragen auftauchen, die noch nicht hinreichend aufgearbeitet und analysiert sind. Höhere einstufige Ziel-Mittel-Beziehungen (z.B. eine generelle Teilnehmerzahlmaximierung) können nur durch mehrstufig angelegte, hierarchisierte Entscheidungsprozesse – also etwa durch die Bildung mehrerer komplementär aufgebauter Unterziele - realisiert werden.

Zudem wird es durch eine solche Anordnung möglich, eine Wichtigkeitsrangordnung der Ziele herzustellen. Das bedeutendste Ziel bleibt unbegrenzt. Die übrigen werden in begrenzte Nebenziele transformiert, „also extremale in Satisfaktionsziele überführt“ (ebenda, S. 46).

Drittens wird durch diejenigen Interdependenzen zwischen Marketinginstrumenten, die als substitutiv oder komplementär angesehen werden, die Alternativanzahl ebenfalls signifikant eingeschränkt.

Viertens sind damit bei Prognoseproblemen (das heißt bei Entscheidungen, die unter einer Reihe von Unsicherheitsfaktoren getroffen wurden) durch Heranziehen bestimmter Entscheidungsverfahren, „die mit subjektiven Wahrscheinlichkeiten und erwarteten Nutzwerten“ (ebenda) zusammen hängen, Lösungen erreichbar, die die Autoren allerdings in ihrem Aufsatz nicht näher spezifizieren.

Sarges/Haeberlin verweisen darauf, dass die Vielzahl möglicher Alternativen im kommerziellen Marketing bei richtig kombiniertem Marketing-Mix zu Erfolgen führt. Für sie führt der Weg zu solchen Marketing-Mix-Planungen über die Angebotsauswahl. Alle anderen Aktionsparameter (der Begriff wird alternativ zum Begriff der Aktionsinstrumente benutzt) werden „ausgerichtet auf die Qualitäten des Angebots als Leistungskern“. Marketing ist demnach, so konzedieren die Autoren, nichts unmittelbar Neues in der Erwachsenenbildung. Neu ist allerdings das stringente „Wie“ einer Planung unter den Bedingungen des Marktengpasses. In der Stringenz

dieser Planung sehen sie ein Defizit in der Erwachsenenbildung. Nur die Vielzahl, die Kreativität steuernd wirkt, die Rationalität, die Auswahl steuernd wirkt, der Einsatz heuristischer Regeln und die Bereitschaft, Erfahrungswissen durch mehrmaliges Durchlaufen und Differenzieren bestimmter Prozesse zu sammeln, gegebenenfalls auch „bei Entscheidung unter Ungewissheit“ (ebenda, S. 47), führen letztlich – so betonen Sarges/Haeberlin - zu Erfolgen in der Marketingpraxis. Neben hierarchischen Problemen bei der sachlichen Festlegung der Instrumentaleinsätze müssen zeitliche Entscheidungskomponenten in Betracht gezogen werden. Werden Marketingstrategien hintereinander, parallel oder überlappend ausgeführt? Hierarchische und sequentielle Fragen sind dabei naturgemäß interdependent, d.h. auch hier gibt es komplementäre und substitutive Wirkungen.

Sarges/Haeberlin betonen, dass die Suche nach einem optimalen Marketing-Mix schon bei einer „für alle Adressaten einheitlichen Marketing-Politik“ in ein komplexes Steuerungsgeflecht eingebunden ist. Erschwert wird die Situation durch die Existenz unterschiedlicher Adressaten-Segmente. „Hier muss man für jedes Segment ein eigenes Mix entwickeln und für sich sowie diese untereinander optimieren gemäß den entsprechenden Marketingzielen der Erwachsenenbildungseinrichtung“ (ebenda, S. 48).

3.4 Marketingkontrolle

Marketingziel- und mittelentscheidungen werden häufig unter unsicheren Rahmenbedingungen getroffen und unterliegen der Gefahr einer permanenten Störung durch die Einwirkungen des Marktes auf diesen Marketing-Mix. Daher bedarf es innerhalb einer vorher festgelegten Zeitspanne einer Rückkopplung hinsichtlich der Zielerreichung bzw. einer Evaluation mittels eines vorher definierten Informationssystems. Die Folgerungen dieser Überprüfung haben Auswirkungen auf die Marketing-Ziele oder des Marketing-Mix. Dabei wird festgelegt, ob die Variablen der Zielinhalte direkt messbar sind oder nicht. So ist beispielsweise die Teilnehmerzahl direkt messbar, das Teilnahmeinteresse hingegen nicht. Es werden Kontrollgrößen bestimmt, Sollwerte (innerhalb bestimmter Schwankungen) festgelegt, Istwerte ermittelt und mit den Sollwerten verglichen. Mögliche Differenzen und Störgrößen, die innerhalb dieses Prozesses aufgefunden wurden, müssen beseitigt werden. Sarges/Haeberlin fordern permanente Kontrollen hinsichtlich der Gesamtziele und separate Kontrollen bezüglich einzelner Instrumentbereiche, „z.B. die Überprüfung des kommunikativen

Werbeerfolgs“. Dazu bedarf es neben „einigen einfachen Erfolgskennwerten“ einer „Vielzahl von oft auch für die Situation adaptierten Kennwerten“ (ebenda, S. 49). Zudem verweisen sie auf Maßnahmen zur Kostenkontrolle von Marketingmaßnahmen und auf „interessante Vorschläge zur Kostenkontrolle in der Erwachsenenbildung“ (ebenda, S. 49; vgl. Fröhlich 1977).

Letztlich bleibt für Sarges/Haeberlin die Frage offen, wie sich der „Nutzen“ des Besuchs einer Veranstaltung messen lässt. „Nun ist dieses Ziel aber nur kontrollierbar, wenn die Qualität der Eigenschaften ‘Nutzen’ und ‘Befriedigung’ überhaupt in ihrer Extensität gemessen werden kann“ (ebenda, S. 49). In der Erwachsenenbildung, so Sarges/Haeberlin, liegt ein solches Modell noch nicht vor. Sie verweisen hilfsweise auf Modelle zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit, die – so die Autoren – auch auf den Bereich der Weiterbildung übertragen werden können. Die psychologischen Motivationstheorien sind, so Sarges/Haeberlin, zu global angelegt und bringen kaum „konkrete Entscheidungshilfen für die Frage, in welcher Situation welche Anreize für Verhaltensmodifikationen angebracht erscheinen“ (ebenda, S. 50) ein. Die Gleichheitstheorie (vgl. von Rosenstiel 1975) hingegen geht davon aus, dass jede Person in sozialen und beruflichen Kontexten erwartet, gerecht behandelt zu werden. Hier registrierte Ungleichgewichtigkeiten führen zu Verhaltenskonsequenzen.

Sarges/Haeberlin fordern eine „inhaltliche Ausfüllung der Gleichheitstheorie für den Bereich der Weiterbildung“ (ebenda, S. 50) und dabei neben der experimentellen auch die tiefenpsychologische Motivforschung heranzuziehen, wobei alle Theorien empirischer Überprüfung zugänglich sein müssen. Beide sehen Analogien der Gleichheitstheorie zu Diskussionen in der Erwachsenenbildung, die sich in den Begriffen der Zugangsmotivation und der Durchhaltungsmotivation widerspiegeln und die letztlich in der Frage münden: „Was bringt mir der Kurs?“ (ebenda, S. 50). Sarges/Haeberlin grenzen sich dabei von utilitaristischer Verhaltensorientierung durch Weiterbildung oder ausschließlich beruflich zweckorientierten Konzepten ab. Mit Tietgens (1975, S. 50) fordern sie, „zu prüfen, welche anderen Belohnungssysteme Geltung erhalten können, um ein Gegengewicht gegenüber der herrschenden Tendenz zu schaffen, nur im Beruf und nur im Konsum Gratifikationssymbole zu sehen und zu suchen“ (ebenda, S. 51).

In ihrer abschließenden Wertung äußern sie die Befürchtung, dass größere Weiterbildungseinrichtungen, die die oben geschilderten Instrumente effizient

einsetzen, kleinere damit vom Markt verdrängen. Sie plädieren in diesem Zusammenhang für eine Pluralität des Marktes in der Weiterbildung und für eine gemeinsame Werbung aller Einrichtungen zwecks Optimierung der Bildungsberatung. Sarges/Haeberlin erwarten nicht, dass alle Bildungseinrichtungen ihr „organisatorisches Vorgehen radikal ändern in Richtung auf ein systemorientiertes Marketing“ (ebenda 1980a, S. 52), da es in vielen Fällen an geeigneter Information und an Mitteln fehlen dürfte, die es erlaubten, „das prinzipiell Mögliche auch praktisch möglich“ werden zu lassen (ebenda, S. 53).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Mit der Einführung eines ablauflogischen Modells für ein Marketing der Erwachsenenbildung stellen Sarges/Haeberlin eine strukturierte Handlungsempfehlung für zielgeleitetes Handeln im Management der Erwachsenenbildung auf.

Sie skizzieren die einzelnen Module des Modells, verweisen auf Desiderate in der Forschung und in der Umsetzung des Modells, ziehen dort, wo es möglich ist, Parallelen mit Prozessen in der Erwachsenenbildung, bleiben jedoch auch an wichtigen Stellen wenig konkret, etwa wenn es um die operationalisierbare Vorschläge bei der Umsetzung des Marketing-Mix geht. Sie adaptieren Ansätze aus der Betriebswirtschaft; etwa F.G. Hoepfners „Theorie des Verbraucherverhaltens“ (München 1975) oder die Diffusions bzw. die Gleichheitstheorie.

Im Folgenden werden wiederum einige zentrale Aspekte für die weitere Diskussion des Modells festgehalten und in ihrer sich anschließenden Rezeptionswirkung aufgearbeitet.

Im Einzelnen sind dies:

- die Empfehlung der Festschreibung allgemeiner Ziele in der Erwachsenenbildung, die von allen Mitgliedern einer Organisation mitgetragen werden;
- die Tatsache, dass eine „ethisch-normativ legitimierten Marketingkonzeption“ gefordert wird, obwohl auch Sarges/Haeberlin analog zum Strukturplan Weiterbildung (1975) Widersprüche und Ungereimtheiten in der Struktur der Bildungsfinanzierung mit Bezug auf dieses Ziel entdecken;
- der Appell an die Kooperationsbereitschaft der Weiterbildungseinrichtungen mit dem Ziel, besonders bei Bildungsfernen gemeinsam „Immunisierungsstrategien“ gegen die Verlockungen der „habituellen Zerstreuungsfreizeit“ aufzubauen;

- die Weiterentwicklung des Segmentierungsmodells, das – so auch Sarges/Haeberlin – stärker an die Mentalstrukturen der Adressaten angekoppelt werden muss;
- das Produkt, das als „Leistungskern“ in einem größeren `Nutzenverbund` gesehen wird, der auch Fragen der Entwicklungspsychologie und der Motivationsforschung mit einschließt. Wird der Nutzen nicht interessenorientiert formuliert, läuft eine Werbestrategie ins Leere.
- die um den „Leistungskern“ des Produkts angesiedelten zusätzlichen Leistungen, die noch nicht als wesentlich wettbewerbsrelevant herausgestellt werden;
- die Fortbildung der Kursleitenden als Garanten der Produktqualität.
- Mit Bezug auf die anderen drei Marketinginstrumente wird der Stellenwert der objektiven und der subjektiven Bildungszeit betont, es werden Synergien im Distributionssektor eingefordert.
- Mit Bezug auf den Marketingmix und die Marketingkontrolle bleibt das Modell unkonkret. Zwar werden Rechenmodelle veröffentlicht, die die Komplexität des Entscheidungsbaums deutlich werden lassen, doch wird nicht praktisch dargelegt, wie jene in der Erwachsenenbildung operationalisierbar sind oder gemacht werden können.
- Die Erweiterung des Theorie-Praxis Dialogs wird erneut eingefordert; auch Sarges/Haeberlin kritisieren – wie andere bereits vorher - die zum Teil konsequenzenlose Erhebung von Datenmengen in Befragungen und die mangelnde Verkopplung von Theorie und Praxis in diesen Fragen.
- Mehrfach benannt wird das Know How Defizit der Planenden und die damit verbundenen Akzeptanzprobleme; eine Zusammenarbeit mit Hochschulen wird sowohl auf der Ebene der qualitativen Fortentwicklung und Operationalisierbarkeit wie auch auf dem Sektor der Verarbeitung großer Datenmengen als Vorteil gesehen.

4 Rezeption des ablauflogischen Modells

Der Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980) enthält über den einleitenden Grundsatzbeitrag zum Marketing hinaus eine Reihe von Aufsätzen, die sich auf unterschiedliche Aspekte des ablauflogischen Modells beziehen. Neben der Auseinandersetzung mit der Marktproblematik dominieren Fragen der

Angebotsgestaltung und der Professionalisierung in der Weiterbildung (Strunk 1980 a) und b)). Die spezifischen Voraussetzungen des Lernens Erwachsener als Grundlage für Marketing bezogene Aktivitäten kommen ebenso zur Sprache wie die Forderung zur Integration Bildungsbenachteiligter. Einzelaspekte der Marketingdiskussion – wie beispielsweise die Imageproblematik (Haeberlin/Sarges 1980) und die Marktsegmentierung (Bergler 1980) – werden ebenso aufgegriffen wie die Entwicklungspsychologie (Dieterich 1980), die Methodenforschung (Fricke 1980) und die Zertifikatsabschlüsse (Lühmann 1980) als Entscheidungs- und Kontrollinstrumente für ein Marketingmanagement. In zwei Beiträgen wird versucht, das Modell von Sarges/Haeberlin (1980a) in ausgewählten Teilbereichen auf praktische Projekte zu übertragen (Jagenlauf 1980; Reischmann 1980).

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der im Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980) angeführten Aufsätze skizziert und zwar unter den für den ablauflogischen Ansatz wichtigen Gesichtspunkten. Im Vordergrund steht die Frage, welche thematische und konzeptionelle Bewertung und Erweiterung das ablauflogische Modell durch die interdisziplinäre Diskussion, an der sich Pädagogen, Erwachsenenbildner, Psychologen und Betriebswirte beteiligten, erfuhr.

Die aufgeworfenen Fragen werden, genau wie die im vorigen Kapitel formulierten, im sechsten Kapitel, das die Erweiterung des ablauflogischen Modells unter heutiger Sicht zum Gegenstand hat, in die Diskussion einbezogen. Damit soll ein Desiderat geschlossen werden. Geißler (1991) und Künzel/Böse (1995) haben darauf hingewiesen, dass der Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980) nicht umfassend rezipiert wurde. Mit der Rezeption der das ablauflogische Modell betreffenden Aspekte und mit dem dabei im Vordergrund stehenden Vergleich mit dem gegenwärtigen Diskussionsstand soll herausgearbeitet werden, wo Anknüpfungspunkte zwischen der alten und der neuen Marketingdebatte bestehen.

Begründung für die Notwendigkeit eines Marketings in der Weiterbildung

Raffee (1980, S. 272) stellt fest, dass schon „seit längerem eine zunehmende Hinwendung nicht-kommerzieller Institutionen zum Marketing zu beobachten“ ist und dass auch „in der Marketingwissenschaft (...) ein solches Marketing für Nonprofit-Organisationen zunehmend diskutiert“ wird. Die Begründung für die Notwendigkeit eines systemorientierten Marketings leitet Strunk (1980a, S. 89f) in Anlehnung an

Senzky (1974) aus der Tatsache ab, dass es zur Verwirklichung der bildungspolitischen Ziele der Erwachsenenbildung neben den bereits vorhandenen strukturellen und administrativen Rahmenbedingungen der Weiterbildungsgesetze einer „marktorientierten Strategie“ bedarf (ebenda, S. 89). Das Handeln der Weiterbildungseinrichtungen folgt den dem Bereich der Ökonomie entlehnten Strukturen von Angebot und Nachfrage und muss sich daher an den Fragestellungen orientieren, die zwischen eigeninitiativer Teilnahme der Adressaten und bedarfsorientierter Angebotsplanung oszillieren. Probleme beim Marktprinzip der Weiterbildung sehen Strunk (1980a und 1980b) und Dieterich (1980) im Konflikt zwischen Marktgängigkeit und Gegensteuerung:

„Von der Sicherung der personellen und finanziellen Ressourcen her müssen die Einrichtungen und Träger an der Marktgängigkeit interessiert sein, denn die staatliche Finanzierung orientiert sich an Leistungspauschalen (....). Sie sind also in ihrem Planungsverhalten darauf ausgerichtet, solche Veranstaltungen anzubieten, die tatsächlich nachgefragt werden“ (Strunk 1980a, S. 97).

Eine solche an Leistungspauschalen orientierte Förderung der Erwachsenenbildung konterkariert den Gedanken der Gegensteuerung. Nur durch Marktorientierung, so Strunk, sichern sich die Einrichtungen die Ressourcen; die Orientierung am Prinzip der Gegensteuerung gefährdet schlimmstenfalls die ökonomische Basis und damit den Arbeitsplatz der Mitarbeitenden.

Diese doppelte Problematik – der konzeptionelle Aufwand der Gegensteuerung und die damit verbundene mangelnde Durchführungssicherheit gekoppelt an das Risiko, durch daraus resultierende mögliche Renditeprobleme die finanzielle Basis zu gefährden – zeigt ein Grundproblem der Marketingdebatte, das bereits in den siebziger Jahren diskutiert wurde: Die förderpolitisch nicht sanktionierte Verkopplung renditestarker und –schwacher Angebote bei in Frage gestellter öffentlicher Finanzierungssicherheit kann dazu führen, dass der öffentliche Auftrag – im individuellen oder institutionellen Interesse – unterlaufen und damit „korrumpiert“ werden kann. (vgl. Strunk 1980a, S. 91).

Dieterich (1980, S. 113) fordert, nach Wegen zu suchen, wie die Bereitschaft, lebenslang zu lernen von „lernaktiven“ auf lernabstinente Gruppen übertragen werden kann unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lernen im Erwachsenenalter immer „ein Prozess der erweiterten Problembearbeitung (und, I.S.) der Erschließung neuer Problemlösungsmöglichkeiten“ ist (Friebel 1977, S. 730). Dieterich optiert für eine dezidierte Zweck- und Zielbestimmung mit Bezug auf die Lernbedürfnisse Älterer.

Dabei wird der Paradigmenwechsel mit Blick auf die heute in den Fokus rückenden berufsbiographischen Erfordernisse des Lernens Älterer deutlich, denn die Aussage „Lernprozesse im Mittleren Erwachsenenalter haben meist keine Weichenstellerfunktion für unterschiedliche Niveaustufen der Berufskarriere. (...) Erwachsenenlernen ist insofern vergleichsweise stressfrei von intrinsischen Methoden initiiert und dadurch einer Idealvorstellung von 'Leistung in Ruhe und Muße' nahe“ (Dieterich 1980, S. 120)

wird heute unter veränderten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens völlig neu diskutiert.

Gyldenfeld (1980, S. 77) spricht mit Blick auf den Auftrag und die Zielgruppe von einer „prekären Systemstelle“ in der Erwachsenenbildung, die sich „als widersprüchliche Beziehung zwischen einer bestimmten, sich zunehmend profilierenden Erwachsenenbildungs-Konzeption („emanzipatorisch-handlungsorientiert“) und einer bestimmten Adressatengruppe (Verweigerer)“ abzeichnet. Auf diese Problematik komme ich im Folgenden noch zu sprechen.

Funktion von Bildung im Rahmen der Marketingüberlegungen

Strunk (1980b, S. 175) beschreibt in einem weitgreifenden Nutzenbegriff die Funktion von Bildung für Erwachsene, aus der sich, so sein Ansatz, Argumentationslinien für Marketingstrategien ableiten lassen. Erwachsenenbildung ist demnach „vom Ziel bestimmt, erwachsene Menschen bei dem Bemühen um selbstverantwortliche, kompetente und solidarische Bewältigung oder auch nur dem Durchstehen von Lebensanforderungen zu unterstützen“. Dem schließt sich auch Skroch (1980, S. 249) an, der betont, dass „der aus der Teilnahme an den Bildungsangeboten resultierende persönliche Nutzen herausgestellt werden muss, z.B. höheres Sozialprestige, bessere Möglichkeiten der Selbstentfaltung und Selbstbestätigung, bessere private und berufliche Chancen.“

Strunk (1980b) weist auf die Verwendungs- und Nutzenproblematik hin, indem er feststellt, dass ein emanzipatorisch weit gefasster Bildungsbegriff (der beispielsweise den Nutzen kultureller Bildung zur Entwicklung der Persönlichkeit beinhaltet) die Zugangs- und Durchhaltungsmotive der Interessenten entscheidend beeinflusse. Je enger der Einzelne den Bildungsbegriff für sich definiert, desto stärker sei die Notwendigkeit für die Bildungseinrichtung, auf eine Weitung dieses Blickwinkels hinzuarbeiten. Misslingt die Passung von gesellschaftlich definiertem emanzipatorischem Bildungsbegriff und individueller Wertewelt, misslingt auch die Anschluss-

fähigkeit in Form der Inanspruchnahme von Bildungsveranstaltungen. Strunk und Gyldenfeld (1980) verweisen auf einige Differenzierungsmerkmale mit Blick auf den Nutzen: Basierend auf der Bildungssozialisation Erwachsener handelt es sich immer um Prozesse des Um- und Dazulernens. In Anlehnung an Tietgens (1979) verweist Strunk (1980b, S. 175) auf die Balance zwischen Qualifikations- und Identitätslernen und auf die Interdependenz beider Lernmotivationen mit Blick auf das Leitziel „Mündigkeit“ (vgl. Pöggeler 1974). Gyldenfeld (1980) differenziert die Probleme, die sich bei der allgemeinen Ansprache von Bildungsinteressenten ergeben. Zum einen existieren strukturelle Gesichtspunkte wie Raum-, Zeit- oder Informationsprobleme, denen man durch Aktivierung der entsprechenden Marketinginstrumente begegnen kann. Bildungsaffine werden durch Aktivierung dieser Instrumente in der Regel auch erreicht. Zum anderen gibt es die Gruppe der Bildungsverweigerer, die keinen Nutzen in Bildungsmaßnahmen sehen und daher auch über die Marketinginstrumente nicht erreicht werden können. Bildung kann aber auch für diese Zielgruppen statussichernd oder –fördernd sein, doch bedarf es dazu einer adäquaten Anspracheform.

Gyldenfeldt (1980, S. 79f) plädiert in diesem Zusammenhang für eine neue Kopplung von affirmativen und emanzipatorischen Konzepten im Sinne einer Öffnung der Marketingkonzeption für Bildungsferne. Der Gegensatz affirmativ = wissensvermittelnd und emanzipatorisch = handlungsorientiert verkürze die Ansprachemöglichkeiten für nicht Bildungsaffine. Die Kopplung, in der sowohl in wissensvermittelnden als auch in handlungsorientierten Konzepten affirmative und emanzipatorische Momente verborgen sein könnten, eröffne, so seine These, Lernkorridore für Bildungsferne, da letztere über den affirmativen (der daher nicht eo ipso diskreditierungsanfällig sein darf) zum emanzipatorischen Zugang gelangen können. Allen Ansätzen eigen ist der Versuch, den Nutzen von Bildung zu differenzieren, und zwar nach allgemeinen Verwertungsmomenten, wie auch nach Zielgruppen und deren Verwertungsverständnis.

Siebert (1980, S. 75), Gyldenfeld (1980, S. 81ff) und Strunk (1980a, S. 106) betonen, dass Planende in der Weiterbildung die Widerstände Bildungsferner unterschätzen und dass sie häufig nicht in der Lage seien, den Widerständigkeiten, denen sie in diesem Prozess begegnen, mit der Distanz zu begegnen, die nötig ist, um eigene Wahrnehmungsdefizite abzubauen bzw. zu korrigieren. Diese Widerständigkeit, die vielen Bildungsprozessen innewohnt, ist, so die Prämisse, den Bildungsgewohnten

als Leit- und Lernziel gewärtig: „Es darf nicht darum gehen, den Menschen allein funktionsfähig und disponibel zu machen (...) Bildung ist nur möglich in Distanz zum status quo“ (Lühr/Schaller 1977, S. 217). Sie wird von denen, die sie ohne den entsprechenden Bildungshintergrund annehmen sollen, in an der eigenen Bildungssozialisation orientierte Rezeptionsformen umgedeutet und führt gegebenenfalls zur Nicht-Anschlussfähigkeit an die intendierten Bildungsprozesse. Kommen individuelle (in der Person des Planenden manifestierte) Wünsche beispielsweise in Bezug auf den politisch-emanzipativen Gehalt des Bildungsangebotes hinzu, ist der Passungsprozess zwischen Angebot und Nachfrage zum Scheitern verurteilt und es kommt bestenfalls zu einer „Expansion der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Hinblick auf die bisherigen Teilnehmerschaften“ (Strunk 1980a, S. 107; vgl. auch Tietgens 1978).

Siebert (1980, S. 70) weist darauf hin, dass der pädagogische Mitarbeiter „in der wenig institutionalisierten Erwachsenenbildung relativ große Chancen hat, eigene konzeptionelle Vorstellungen zu verwirklichen“. Er vermutet, dass es häufig keine Zielkongruenz zwischen den Vorstellungen der pädagogischen Mitarbeitenden und denen der Teilnehmenden gibt, und verweist auf die Möglichkeiten der pädagogischen Mitarbeitenden, ihre Zielvorstellungen beispielsweise durch eine entsprechende Dozentenauswahl zu verwirklichen. Siebert beschreibt vier Mitarbeitertypen: den Überangepassten, den reflektierten Angepassten, den Verweigerer und den Innovator. Letzterer steht prinzipiell hinter den Zielen seiner Institution, versucht jedoch, im Binnenverhältnis eigene Konzepte umzusetzen. Siebert vermutet den Letztgenannten als dominant unter den pädagogischen Mitarbeitenden, „seine hervorragendsten Qualifikationsmerkmale sind Ambiguitätstoleranz, Relationsbewusstsein, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit“ (ebenda). Strunk (1980a, S. 106) beschreibt die Gefahr des „Manipulationscharakters“ durch pädagogisch Mitarbeitende, evoziert durch an ihren persönlichen Vorstellungen orientierte Definitionen von Zielen, Inhalten und didaktisch-methodischen Vorgaben des Kursgeschehens. Er betont, (1980a, S. 101) dass nur das Teilnahmeinteresse als Basis für potenzielle Teilnahmebereitschaft gesehen werden kann. Das Teilnahmeinteresse setzt voraus, dass Angebote „den Interessenshorizont der Adressaten“ (ebenda) erreichen. Je größer die bildungssozialisationsbedingte Differenz zwischen Intention des pädagogisch Mitarbeitenden und Teilnehmerwunsch, desto größer ist die Barriere, den jeweiligen Interessenshorizont anzusprechen (vgl. Strunk 1980b, S. 180). Dieses

Problem kann in der Interaktion zwischen den Kursleitenden und den Teilnehmenden auftreten und wird möglicherweise noch verschärft durch die doppelte Verstärkung zwischen pädagogisch Mitarbeitendem und Kursleitendem auf der einen und Teilnehmendem auf der anderen Seite, denn auswahlbestimmend für die Lehrtätigkeit sind in der Regel die Kongruenzen zwischen dem pädagogisch Verantwortlichen und dem Kursleitenden: „Vor allem über die Auswahl, Beratung, Hospitation und Fortbildung dieser freien Mitarbeiter vermag der Hauptberufliche seine Intentionen und die institutionellen Interessen zur Geltung zu bringen“ (Siebert 1980, S. 70).

„Okkasionelles Angebotsgebaren“ (Strunk 1980a, S. 107), das keine Kontinuität in Form und Inhalt pädagogischer Angebote erkennbar werden lässt, kommt erschwerend hinzu und rückt die Planenden sowie deren Bildungssozialisation als zentrale Störgröße in den Fokus, wenn es um Passungsprobleme der Ansprache Bildungsinteressierter, besonders aber Bildungsferner geht.

Strunk (1980b, S. 179) verweist darauf, dass es „Lernerfordernisse im Sinne eines gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs und Lernbedürfnisse im Sinne eines persönlichen Lerninteresses“ gibt. Mit Blick auf den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf muss der Planende damit eine Passung finden, die auch dann Anschlussfähigkeit sicherzustellen versucht, wenn ein Widerspruch zwischen individuellem und gesellschaftlichem Interesse erkennbar wird. Mangelnde Anschlussfähigkeit und daraus resultierende fehlende Teilnahmemotivation wird zum Problem, wenn der Lebensweltbezug des Lerngegenstands sich weder individuell, als Verwendungszusammenhang in Ausbildung oder im privaten oder öffentlichen Kontext, erschließt und noch ein kollektiver kultureller oder gesellschaftlicher Bezugspunkt gefunden werden kann. Dies ist besonders gravierend, wenn ein gesellschaftlicher Qualifikationsbedarf existiert, der mangels Transfermöglichkeit in die Lebenswelt der für eine Teilnahme zu gewinnenden Adressaten nicht realisiert werden kann.

Strunk (1980b, S. 174ff) sieht für Teilbereiche der Erwachsenenbildung in der Standardisierung von Kursen und Abschlüssen eine Möglichkeit, die pädagogisch Mitarbeitenden konzeptionell zu entlasten und auch der Gefahr der Verzerrung und subjektiven Interpretation von Lernzielen entgegenzuwirken.

Der Stellenwert der Informationsinstrumente

Raffee verweist unter der Überschrift „Anwendungsmöglichkeiten des Marketing-instrumentariums“ auf die Notwendigkeit einer entscheidungsorientierten Anwendung der Methoden empirischer Sozialforschung. Hinzu kommen die ebenfalls unter entscheidungsorientierten Gesichtspunkten zu analysierende Gewinnung, Verarbeitung und Verwendung von innerbetrieblichen Informationen (etwa Kapazitäts- und Kosteninformationen). Beide Elemente ermöglichen eine Ausrichtung auf strategische Überlegungen, die sich auf Marktsegmentierung und die daran ausgerichtete Nutzung der Aktionsinstrumente beziehen. Raffee (1980, S. 276) warnt in diesem Zusammenhang vor der Übernahme „gängiger oft ‘großflächiger’ Vorgehensweisen der Marketingforschung, da deren Entscheidungsrelevanz oft nicht ausreichend ist“. Er plädiert für „kleinflächige“ Erhebungen und Marktexperimente, die besonders dem nicht-kommerziellen Marketing des Kultur- und Bildungssektors mehr „Anregungsinformationen“ vermitteln als umfassende Marktanalysen, „zumal wenn sie die Informationsverarbeitungskapazität der jeweiligen Entscheidungsträger überfordern“ (ebenda). Mit Blick auf die Marktsegmentierung verweist Bergler (1980) auf die unzureichende Aussagekraft demographischer Segmentierungen und fordert den Einbezug psychologischer Segmentierungskriterien (vgl. S. 154ff). Demographische Daten müssen – so Bergler - um die Nutzen- und Bedürfniskomponente ergänzt werden, die sich in der von ihm favorisierten psychodemographischen Marktsegmentierung spiegelt:

„Werden entsprechende Segmentationsstudien durchgeführt, dann ist ein Bildungsangebot möglich, welches nicht von impliziten Annahmen der pädagogischen Mitarbeiter bzw. der zuständigen Entscheidungsgremien abhängig ist, sondern ein solches, das nicht unwesentlich das Ergebnis echter Partizipation darstellt“ (ebenda, S. 155).

Unterbleibt eine auf Nutzen und Bedürfnisse ausgerichtete Forschung, unterstellt Bergler, dass auch weiterhin implizite Zielgruppendefinitionen oder auch die „naive Aneinanderreihung so genannter Bildungsbedürfnisse“ dominieren. Konflikte zwischen Träger, Gremien und/oder Planenden sollten kein Anlass sein, eine solche Segmentierung zu scheuen, denn die „konfliktären Situationen“ (ebenda), die aus den Wünschen des Trägers/Planenden einerseits und den Nutzenerwartungen der unterschiedlichen Zielgruppen andererseits entstünden, können nicht durch träger- oder planungsdominante Entscheidungen gelöst werden, sondern würden durch diese meist sogar noch verschärft. Bergler (1980) geht davon aus, dass nur dann

wirkungsvolle Marketing- und Kommunikationsstrategien entwickelt werden könnten, wenn die segmentierten Zielmärkte quantitativ und qualitativ (psychodemographische Beschreibung der für einen Angebotsbereich ermittelten Marktsegmente) beschrieben würden und schlussfolgert: „Die (...) Entwicklung von effizienten Kommunikationsstrategien ohne problemangepaßte Segmentationsforschung ist bei den gegebenen gesellschaftlichen Realitäten nicht möglich“ (ebenda, S 167). Die Art der Segmentbildung müsse sich dabei immer an der zu lösenden spezifischen Marktproblematik orientieren.

Ziele

Raffée (1980, S. 285) benennt zwei Gefahren, die aus Zielfdivergenzen resultieren können: zum einen die Zielfdivergenzen, die zwischen gesellschaftlichen Zielen einerseits und den individuellen Zielen einer nicht-kommerziellen Organisation andererseits auftreten können. Zum anderen Zielfdivergenzen, die entstehen, „wenn die Operationalisierung der allgemeinen Versorgungsziele in einer Weise erfolgt, die wichtige Dimensionen des Versorgungsauftrages zu kurz kommen lässt“. Raffée bezieht diese Befürchtung besonders auf die institutionelle Ansprache Bildungsbenachteiligter und arbeitet heraus, dass hier „langfristige Marketingstrategien“ und „oft erhebliche monetäre Marketinginvestitionen“ (ebenda, S. 286) erforderlich sind, um eine langfristige und dauerhafte Zielerreichung abzusichern. Raffée befürchtet „Zieldeformationen“, in denen das Wünschbare und langfristig Notwendige einer kurzfristigen Orientierung am Status quo geopfert wird. Eine Möglichkeit, den „Risiken einer Fehlsteuerung im Bereich des nicht-kommerziellen Marketings“ (ebenda) durch falsch oder einseitig priorisierte Ziele entgegenzuwirken, sieht er darin, die Betroffenen an den Zielfindungsprozessen zu beteiligen.

Strunk bezweifelt, in Anlehnung an Sarges-Haeberlin, die Relevanz programmatischer Leitsätze zur allgemeinen Zielformulierung. Er fordert eine an den Realitäten orientierte Verkopplung von Oberzielen mit Realzielen, d.h. operativen Zielen, denen regional koordinierte auf operativen Zielen basierende zentrale Entwicklungspläne folgen sollen. Strunk bemängelt dabei das Fehlen von Oberzielen zwischen den allgemeinen Leitzielen und den operativen Zielen und sieht darin die Gefahr der programmatischen Verselbständigung von Leitzielen und konkreter Veranstaltungspraxis, ohne die verbindende Klammer der Oberziele. Strunk sieht – wie Raffée - in den drei Zielebenen von Sarges/Haeberlin eine notwendige Planungshilfe für die

regionale Bildungsentwicklungsplanung. Aber er sieht die pädagogisch Planenden überfordert. Er kritisiert ein Arbeiten nach dem Prinzip von „Versuch und Irrtum“ (Strunk 1980a, S. 99) und einen Mangel an Planungskompetenz. „Abwehr aus Überforderung ist die Folge“ (ebenda). Strunk kritisiert eine vorwissenschaftliche Form der Angebotsplanung und fordert eine „theoriegeleitete und sozialwissenschaftlich kontrollierte Angebotsgestaltung“ (ebenda) als Grundlage für die Umsetzung der Marketingkonzeption von Sarges/Haeberlin. Mit steigendem Planungsbewusstsein, so Strunk, wachse unter den Planenden die Bereitschaft zur Übernahme der Marketingkonzeption, und mit wachsender Planungskompetenz werde eine Qualifikationssicherung erreicht, die ebenfalls eine Grundbedingung für Akzeptanz und Übernahmbereitschaft des Sarges/Haeberlin'schen Ansatzes darstelle.

Produktgestaltung

Raffee (1980, S. 276) fordert eine „kunden- bzw. nutzergerechte Produktpolitik“, die mit der vor gelagerten Marktforschung einerseits und mit der „Einbettung in marketingstrategische Überlegungen“ andererseits verknüpft ist. Wesentlich für eine Klienten- und Nutzerfreundlichkeit im Bildungsbereich ist für ihn die Strategie der Marktsegmentierung. Nutzerorientierung durch Marktsegmentierung erlaubt es, „den differenzierten Belangen der Marktteilnehmer Rechnung tragen zu können“ (ebenda, S. 277; vgl. Bergler 1980). Wie andere Autoren des Sammelbandes plädiert auch er für Strategien, die es ermöglichen, „im Informations- und Bildungsbereich“ die „Erreichung sozialer Unterschichten“ anzustreben. Hier sieht er eine besondere Anforderung an „die Produktpolitik nicht-kommerzieller Institutionen“ (ebenda). Strunk (1980a, S. 91) resümiert: „Das faktische Verhalten in seiner Orientierung am Markt gerät immer wieder in Widerspruch zu den konzeptionellen Ansätzen. Und dies nicht erst seit heute.“ Die Produkte stellen für ihn den Kern der Marketingaktivitäten dar und sind damit Ausgangspunkt und Gegenstand von Marketing: „Marketing ist so eingebunden in einen didaktisch zu legitimierenden Planungsprozess von Angeboten, den es seinerseits beeinflusst und unterstützt“ (Strunk 1980a, S. 101, vgl. auch Jagenlauf, S. 195).

Siebert untersucht die Labilität des Produkts Bildung an mikrodidaktischen Fragestellungen. Er weist auf unterschiedliche Lernerwartungen, die Heterogenität der Teilnehmenden, die Beteiligung der Teilnehmenden an Lernzielentscheidungen, die Kongruenz von Lernzielen, -methoden und -typen und die Lernzielüberprüfung hin. Die Messbarkeit der Ergebnisse („welche Ziele mit welcher Intensität“ Siebert 1980,

S. 74) fordert er sowohl für „lernintensive naturwissenschaftliche oder fremdsprachliche Kurse“ wie für „problemorientierte, sozialkulturelle Seminare“ (ebenda). Auch hier wird die Skepsis gegenüber der Passung der Intentionen von Planenden und Kursleitenden deutlich, wenn er mit Blick auf die Messbarkeit der Ergebnisse betont: „Der subjektive Eindruck des Kursleiters ist ein sehr unzuverlässiger Beurteilungsmaßstab“ (ebenda).

Skroch (1980, S. 239) beschreibt die Probleme, die mit der „immateriellen Natur“ des Produkts Bildung verbunden sind. Immaterielle sind im Gegensatz zu realen, greifbaren Produkten „wesentlich von imagemäßigen, sachlichen und personellen Bedingungen des Anbieters selbst bestimmt“ (ebenda). Nutzen wird stark über Person und Auftreten des Dozenten definiert, Stil und Atmosphäre der Räume werden ebenfalls als Ersatzkategorien für Qualitätsansprüche an das immaterielle Produkt Bildung herangezogen. Skroch vermutet, dass materiell fassbare Produkte in ihrer Vermarktung vom Anbieter selbst abgekoppelt werden können. In der Bildung hingegen sieht er „eine äußerst starke Interdependenz zwischen Anbieterorganisation und dem einzelnen Angebot“ (ebenda). Er plädiert dafür, kommunikative Alleinstellungsmerkmale für ein Angebot zu finden und das Verhältnis von Gesamt- zu Einzelangebot als distinktiv für die Produktabgrenzung gegenüber Konkurrenten herauszustellen. Skroch fordert vor dem Hintergrund des Aufbaus einer adäquaten Kommunikationsstrategie die Herausarbeitung des spezifischen Nutzens eines Bildungsangebots, um damit Anknüpfungspunkte für eine geeignete Kommunikationsstrategie entwickeln zu können (vgl. ebenda, S. 247f).

Fricke (1980, S. 209) kritisiert die wenig präzise Zielformulierung in der Unterrichtsforschung der Erwachsenenbildung. Konsequenz einer solch vagen Zielformulierung seien „keine zu messenden Unterrichtsvariablen“, was wiederum eine institutionelle Schwächung der Erwachsenenbildung zur Folge haben könne. Fricke bezieht seinen Zielbegriff wesentlich auf das Produkt als Angebots- und Leistungskern. Er bemängelt fehlende Forschung mit Blick auf das Lehr-Lerngeschehen, beschreibt die rezeptiv-reaktiv und weniger proaktiv ausgelegten Lernzielstrategien Bildungsschwacher und skizziert, dass Hilfen zum Umgang mit heterogenen oder lernschwachen Zielgruppen oft zu unkonkret sind. Die Fortbildung der Kursleitenden ist für ihn ein wesentlicher Schlüssel, um eine didaktische Feinzielplanung mit einem messbaren und von der Mehrzahl der Teilnehmenden akzeptierten Ziel zu gewährleisten.

Lühmann (1980, S. 223) bemängelt den nicht konsequenten Umgang der Kursleitenden mit einer dezidierten Lernzielorientierung auf der Mikroebene des Seminar geschehens. Die Freiräume, die Lehrende besitzen, gingen zu Lasten mikrodidaktischer Ziele und damit auch zu Lasten der Teilnehmenden. Lernzielorientiertes Arbeiten ermögliche Messbarkeit sowie über den lokalen Rahmen hinausgehende Vergleichbarkeit und Beschreibung der erworbenen Kompetenzen, so Lühmann. Die uneinheitliche Erwartungshaltung an das Kursgeschehen berge die Gefahr in sich, dass der Kursleiter durch den möglicherweise von einer Minderheit geforderten Verzicht auf Lernzielorientierung vorschnell auf an Messbarkeit ausgerichtete Instrumentarien verzichte. Mit Blick auf die Zertifikatskurse, so Lühmann, sei eine Lernzielorientierung unumgänglich, denn hier sind objektive Lernkontrollen und die überregionale Bedeutung der Abschlüsse (mit der Möglichkeit, kultusministerieller Anerkennung) ausschlaggebend. Wenn Lerninhalte eine Zielorientierung und damit eine Messbarkeit ermöglichen, dürfen sie ohne explizite Begründung nicht, so die zentrale Aussage Lühmanns, durch Kursleitende umdefiniert werden. Denn dort, so Lühmann in Übereinstimmung mit Fricke (1980), wo solche Ergebnisse möglich sind, trägt man durch das Unterlaufen messbarer und damit auch quantitativ kommunizierbarer Ergebnisse und Mengengrößen zu einer potenziellen Schwächung der Erwachsenenbildung bei.

Preisgestaltung

Raffee betont, dass der Bereich der Gegenleistungspolitik „gravierende“ Besonderheiten im Vergleich zum kommerziellen Marketing aufweise. Dies hängt für ihn mit den marketingstrategischen Zielsetzungen der Einrichtung zusammen. Wenn soziale Unterschichten mit versorgt werden müssten, dann müsse sich die Gegenleistungspolitik, so Raffee, auch an deren sozial- und versorgungspolitischen Zielen orientieren, was bedeutet „im Extrem auf die Einforderung monetärer Entgelte verzichten“ zu müssen (Raffee 1980. S. 277). Mit Blick auf die oben bereits angesprochene Frage einer ausbalancierten Gegensteuerung spricht Raffee von der „Verlockung“, die Abhängigkeit von Zuschüssen der öffentlichen Hand „durch eine Erlös maximierende Produkt- und Preispolitik zu mindern“ (ebenda). Dies führe zu einer Unterversorgung der sozial benachteiligten und weniger kaufkräftigen Schichten. Raffee plädiert für „Preisdifferenzierung“ und „kalkulatorischen Ausgleich“ mit der Folge, dass zahlungskräftige Schichten wesentlich höhere Entgelte erbringen

müssten und verweist darauf, dass insbesondere Institutionen des kulturellen Sektors („Museen, Theater, Volkshochschulen“) berücksichtigen müssen, dass neben monetärem Entgelt „Aufwendungen in Gestalt von Wegezeiten, Wegekosten, psychischer Energie (...) entstehen, wenn sie das Angebot akzeptieren sollen“ (ebenda; vgl. zur Museumsforschung Schäfer 2003 und die „Visitors' Bill of rights“).

Strunk (1980b, S. 170) bezeichnet Erwachsene in der öffentlichen Weiterbildung in den meisten Fällen als „nebenberufliche Lerner“. Ihrer Entscheidung zur Teilnahme an einem Kurs liegt ein Auswahlprozess zugrunde, der verschiedene Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung beinhaltet und dementsprechend auf einer Verzichtleistung basiert. Die Kursauswahl schließt ein, dass man eine ganze Reihe anderer Aktivitäten wie „Gespräche in der Familie, Beschäftigung mit den Kindern, Kontaktpflege mit Freunden und Nachbarn, physisch und psychisch notwendige Erholung oder auch das Betrachten einer Fernsehsendung“ nicht wahrnimmt. Die Erwartungshaltung an den Nutzen ist besonders beim Menschen mit geringem Zeitbudget groß, denn je größer die subjektiv empfundene Verzichtleistung, desto größer die Erwartung, „unmittelbaren Gewinn aus dem gegen andere Interessen und Verpflichtungen durchgesetzten Besuch einer Bildungsveranstaltung zu ziehen“ (ebenda, S. 171). Individueller Nutzen, das heißt, die Kopplungsfähigkeit des Lerngegenstandes und der Inhalte an konkrete gesellschaftliche oder berufliche Erfordernisse, wird konstitutiv für die Durchhaltebereitschaft und –fähigkeit. Die Barriere, die monetäre und psychische Kosten darstellen, darf daher, wie Gyldenfeld (1980, S. 85) betont, von Planenden nicht unterschätzt werden.

Distribution

Raffee fasst den Distributionsbegriff von Sarges/Haeberlin (1980a) in seiner dem Produkt dienenden Differenzierungsfunktion zusammen und bezeichnet die Distribution damit als „verlängerten Arm der Produktpolitik“ (Raffee 1980, S. 278). Er plädiert für mobile Angebote in Büchereien, Theatern etc. und für eine optimierte Standortwahl mit günstigen Verkehrsmöglichkeiten sowie benutzerfreundlichen Zeitstrukturen. Strunk koppelt die Distributionsdiskussion an die Diskussion um die Flächendeckung in der Weiterbildungsentwicklungsplanung und fordert einen Ausgleich von zentralem und dezentralem Angebot, ausgehend von den Interessen- und Motivlagen der Adressatengruppen und von den Lerngegenständen. Formalisierte Lerngegenstände ließen sich an zentralen Orten durchführen; „je stärker sie Fragestellungen der

alltäglichen Lebenswelt betreffen, desto eher sollten sie dezentral geplant und durchgeführt werden“ (Strunk 1980a, S. 107). Didaktische und ökonomische Belange, Raumqualität, technische Ausstattung sowie die Verfügbarkeit pädagogischen Personals können diese Entscheidungen beeinflussen. Im Sinne einer Optimierung der Personal- und Strukturressourcen fordert Strunk zudem, Raum- und Personalkapazitäten aller Träger – öffentlicher wie freier - miteinander abzugleichen, um eine optimale Passung zentraler und dezentraler Angebote umzusetzen. Gyldenfeld (1980, S. 78) verweist ebenfalls auf Distributionsaspekte wie Raum und Zeit als Distinktionsmerkmale für pädagogische Entscheidungsprozesse.

Kommunikation

Kommunikationstechniken, so Raffee, sind nötig, um der Gefahr der Nichtwahrnehmung in einer unter „Reizüberflutung“ leidenden Gesellschaft zu entgehen. Die Abgrenzung von kommerziellen Werbemethoden steht im Vordergrund; „unbezahlten Public Relations“ (Raffee, S. 278) kommt ein großer Stellenwert zu. Auch die Werbung nicht-kommerzieller Institutionen sei durchaus in der Lage, „eine hohe Anmutungsqualität aufgrund emotionaler, nicht-sachhaltiger Informationselemente“ (ebenda) aufzuweisen. Skroch verweist darauf, dass sich die Grundsätze des Non-Profit Marketing zwar in der Theorie, nicht jedoch in der Praxis umgesetzt hätten. Er führt Probleme bei der Messung des Outputs an und eine den Organisationen inhärente Skepsis gegenüber erwerbswirtschaftlichen Argumenten. Die Distanz zum Marketingthema Kommunikation nimmt in traditionsverhafteten und ökonomiefernen Organisationen zu, so seine Argumentation. Mit Rekurs auf Kotler beschreibt er den Umfang der Kommunikationsmaßnahmen im Marketing sowie deren Funktion und stellt fest, dass „mit zunehmender öffentlicher Trägerschaft die Nutzung von Marketing-Kommunikation rapide sinkt“ (Skroch, S. 237). Skroch konstatiert, wie andere Autoren, für andere Teilbereiche des Marketings ein Know-How Defizit der Mitarbeitenden. Gyldenfeld verweist darauf, dass der Nicht-Einsatz der Kommunikationsinstrumente insbesondere bei den sozial benachteiligten Zielgruppen ein Nicht-Wissen über bestehende Angebote evoziert; Strunk (1980a, S. 106) spricht in diesem Zusammenhang von einer „desolaten Kommunikationsgestaltung“ mit Blick auf widerständige Adressatengruppen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Autoren des Sammelbandes das ablauflogische Modell von Sarges/Haeberlin (1980a) in einigen, aber nicht allen Teilaspekten aufgreifen und diskutieren. Wenig Beachtung findet die Anlehnung an die Verbraucherforschung sowie die Gleichheitstheorie im Kontext der Motivforschung. Die komplexen Steuerungserfordernisse, die sich aus den vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten des Marketingmix und der daraus resultierenden Marketingkontrolle ergeben, werden ebenfalls nicht vertieft betrachtet. Marketing wird als notwendige Strukturhilfe zur Operationalisierung der Weiterbildungsgesetze angesehen (Strunk 1980a). Die Nichtwahrnehmung des geforderten gesellschaftlichen Gegensteuerungsauftrags wird in mehreren Aufsätzen dezidiert benannt und von Raffée damit begründet, dass die Einrichtungen der „Verlockung“ unterliegen, die Abhängigkeit von Zuschüssen der öffentlichen Hand aufgrund eines ständig drohenden Finanzengpasses durch renditestarke Angebote zu mindern. Raffée spricht in diesem Zusammenhang von der Gefahr der „Zieldeformationen“ und stellt fest, dass das langfristig im Bildungsbereich gesellschaftlich Wünschbare durch diesen förderpolitischen Widerspruch immer wieder dem kurzfristig Machbaren geopfert wird.

Darüber hinaus sind die folgenden Einzelaspekte festzuhalten:

- Die Diskussion um den Nutzen von Bildung wird wiederholt eingefordert und zwar mit Bezug auf die Funktion von Bildung. Qualitäts- oder Identitätslernen, Um- und Dazulernen, Bildung als Möglichkeit der Statuswahrung und –förderung werden als Motive zur Beförderung der Teilnahme an Weiterbildung genannt. Gyldenfeld (1980) betont, dass die Lernbereitschaft Bildungsferner in der Regel nicht durch Aktivierung der klassischen Marketinginstrumente jenseits des „Produkts als Leistungskern“ erreicht werden kann, sondern dass eine differenzierte Analyse der jeweiligen Lernbiographie erforderlich ist, auf die man mit individualisierten Maßnahmen aufsetzen muss.
- Bergler (1980) weist darauf hin, dass demographische Segmentationskriterien den Bedürfnissen und Nutzererwartungen der Zielgruppen nicht gerecht werden. Bei ausschließlich demographischer Betrachtungsweise unterstellt er fortlaufende Passungsprobleme in der Kommunikation zwischen Träger/ Gremien/Planenden auf der einen und Nutzern auf der anderen Seite. Er reklamiert psychodemographische Segmentationskriterien für die Angebote der

Erwachsenenbildung, um die oben beschriebenen Passungsprobleme zu minimieren. Raffée (1980, S. 276) warnt vor der unkritischen Übernahme „oft ‘großflächiger’ Vorgehensweisen der Marketingforschung, da deren Entscheidungsrelevanz oft nicht ausreichend ist“ und fordert eigene, dem Gegenstand adäquate Erhebungen und Marktexperimente.

- Zweckfreies Lernen oder ein Lernen, das nicht direkt in einer beruflichen Verwertung endet, setzt einen Bildungsbegriff voraus, der eine Sinnstruktur in außerberuflichen und möglicherweise nicht direkt monetären Gratifikationen sieht, ohne direkte Abhängigkeit von beruflicher und möglicherweise daran gekoppelter außerberuflicher Statussicherung. Um die Bildungsfernen zu erreichen, muss eine Passung mit den Alltags- und Berufserfordernissen erreicht werden, die in der Regel an sozialem und/oder beruflichem Status ankoppelt. Dies wird vor allen Dingen dann zum Problem, wenn pädagogische Planende Produkte für Teilnehmende erstellen, an deren Berufs- oder Alltagsbiographie sie nicht anschlussfähig sind (vgl. Strunk 1980a und 1980b, Gyldenfeld 1980). Ein emanzipatorischer Ansatz, der keine Anschlussfähigkeit in der privaten oder beruflichen Lebenswelt der Betroffenen findet, kann letztlich als Manipulationsversuch oder Versuch der ideologischen Beeinflussung verstanden und abgelehnt werden. Gefordert werden inhaltliche und didaktisch-methodische Zwischenschritte auf dem Weg zu einer optimalen Passung zwischen Angebot und Nachfrage.
- „Okkasionelles Angebotsgebaren“ der Planenden, das dem nicht Bildungsgewohnten die Verkopplung der einzelnen Bildungsangebote zu einem für ihn konzisen Ganzen erschwert, kommt als weitere Problematik hinzu. Zur besseren Verbindung von Angebot und Angebotspräsentation und damit zur Bewältigung der unterschiedlichen Passungsprobleme fordert Raffée (1980, S. 286) die Partizipation von gesellschaftlichen Eliten und Nutzern.
- Zudem verweist Strunk (1980b, S. 179) auf „Lernerfordernisse im Sinne eines gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs und Lernbedürfnisse im Sinne eines persönlichen Lerninteresses“. Hier wird eine doppelte Passungsproblematik deutlich, denn wenn der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf evident ist, das persönliche Lerninteresse aber mangels Einsicht in den individuellen Nutzen negiert wird, ist die Passungsproblematik besonders fragil, da der Planende

einen definierten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf (zum Beispiel Alphabetisierung) mit der möglicherweise konfliktuösen Motivlage eines Teilnehmenden abgleichen muss.

- Die Relevanz gesellschaftlicher Qualifikationsbedarfe erschließt sich, wenn sich das Individuum als Teil der Gesellschaft versteht und daher einen gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf auch als individuellen versteht bzw. seinen individuellen als Teil eines notwendigen gesellschaftlichen. Ist diese wechselseitige Beziehung nicht vermittelbar, kommt es ebenfalls zu Passungsproblemen mit Bezug auf die Akzeptanz pädagogischer Produkte. Ein gesellschaftlicher Qualifikationsbedarf, der dem Einzelnen keinen persönlichen oder beruflichen Zugewinn bringt, ist schwer zu vermitteln. Der persönliche (oder berufliche) Zugewinn wird darüber definiert, wie sich neue Bildungsinhalte in die jeweils vorhandenen Kontexte integrieren lassen; je weiter und offener der individuelle Bildungsbegriff, desto größer ist in der Regel die Integrationsbereitschaft und –fähigkeit neuer Inhalte in vorhandene Kontexte.
- Festgestellt wird, dass die oben geschilderten Disparitäten schon damals nicht Gegenstand einer differenzierten Werbestrategie und damit einer auf die jeweiligen biographischen Zusammenhänge fokussierten werblichen Ansprache waren. Im Gegenteil: Man konstatiert eine „desolate“ Kommunikationspolitik mit Blick auf die Ansprache Bildungsferner. Verlangt wurde Nutzerorientierung durch Marktsegmentierung. Nur die Marktsegmentierung erlaube es, „den differenzierten Belangen der Marktteilnehmer Rechnung tragen zu können“ (Raffée 1980, S. 277). Dabei wird das Fehlen adäquater Segmentierungsstrategien beklagt, ohne die auch eine differenzierte Werbeansprache ins Leere laufen müsse (Bergler 1980).
- Dass ein Produkt im Kontext seiner Präsentation vermarktet werden kann, wird erst ansatzweise diskutiert. Gleiches gilt für die Feststellung, dass das Image eines Anbieters bei immateriellen Produkten eine besonders große Relevanz besitzt. Produkt und Anbieter sind daher eng miteinander verknüpft. Das Beziehungsgeflecht zwischen Einzel- und Gesamtprodukt als Distinktionsmerkmal bei der Vermarktung wird ebenso wie die Frage des Alleinstellungsmerkmals eines Produkts nur vereinzelt angesprochen. Fortbildungsangebote für pädagogisch Planende werden als Möglichkeit gesehen,

das Know How der Beteiligten zu verbessern und damit gleichzeitig auch die Akzeptanz von Marketing als Steuerungsinstrument zu erhöhen. Die jetzige Abwehr resultiere, so Strunk (1980a, S. 99), aus Überforderung.

- Kooperationsstrategien und Synergien mit Blick auf Raumnutzungen und eine durch Kooperation verbesserte Auslastung (gekoppelt an ein besseres Angebot) werden ebenfalls thematisiert. Auch Differenzierungsfragen bei Bildungszeiten tauchen auf; nicht nur der passende Raum, sondern auch die passende Zeit können Distinktionsmerkmale sein.
- Zudem geht es um Fragen der Ergebnisse und damit der Messbarkeit im Rahmen einer Marketingstrategie. Messbare Abschlüsse – so die These von Lühmann (1980) - sind besser kommunizierbar; mangelnde Messbarkeit und Ergebnisfähigkeit (auch ausgelöst durch mehr an prozess- als an ergebnis-orientiertem Kursverlauf) machen die Produkte der Erwachsenenbildung anfälliger für Kritik.
- Letztlich geht es um die Frage möglicher Zweckfreiheit von Bildung mit Bezug auf das Lernen Älterer. Die psychischen Kosten werden deshalb als vergleichsweise hoch eingeschätzt, weil man Älteren im Kontext der damaligen Diskussion in der Regel keinen direkten beruflichen Nutzen der Bildung unterstellt. Hier hat sich im Zuge eines veränderten Blicks auf das Lernen Älterer und des demographischen Wandels sowie der daran gekoppelten Forderungen nach lebenslangem Lernen ein Paradigmenwechsel vollzogen.

5 Die Fortführung der Debatte seit Mitte der 80er Jahre

Die Reaktionen auf den Vorschlag, Marketing in der Erwachsenenbildung als Hilfsmittel für die Bewältigung struktureller Krisen zu nutzen, ließen nicht lange auf sich warten. Kritisiert wurde der berühmte „alte Wein in neuen Schläuchen“. Man unterstellte, dass grundlegenden Tätigkeitsmerkmalen in der Erwachsenenbildung lediglich neue Begriffe zugeordnet würden. Gegen das Marketing wurde weiterhin angeführt, dass Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung sich der Gefahr aussetzten, nur noch quantitativ orientiert zu arbeiten. Dabei wurde die Befürchtung geäußert, dass Divergenzen zwischen bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen einerseits und den Wachstumszielen der Einrichtung andererseits eine wesentliche Ursache für einen möglichen Missbrauch des Marketingkonzepts sein könnten.

Zudem gaben Kritiker zu bedenken, dass man mit dieser Herangehensweise lediglich marktförmig und marktfähig agiere, mit der Konsequenz, dass

„ein Programm aus dem Windkanal, windschlüpfig und unkritisch, unterhaltsam und anerkannt, sympathisch und expansiv unter Verzicht auf emanzipatorische, zielgruppenorientierte, Bildungsunterschiede abbauende, potenziell auch einmal Ärgernis verursachende Bildungsarbeit“ (Baumeister 1980, S. 56)

die Folge sein könne.

Mitte der 1980er Jahre veröffentlichte Gottmann (1985) seine Dissertation über die Marketingprobleme öffentlich verantworteter Weiterbildung. Sie basierte auf einer Umfrage an baden-württembergischen Volkshochschulen. Gottmann fand im Rahmen seiner Befragungen heraus, dass Volkshochschulen kein systematisches Marketing betreiben.

Er begründete die **Notwendigkeit eines Marketings** öffentlich geförderter Weiterbildung aus mikro- und makroperspektivischer Sicht. In der Mikroperspektive führte er fünf Gründe an:

Prinzip der Freiwilligkeit: Die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung erfordert permanente qualitative Anstrengungen:

„Denn die freiwillige Teilnahme hat für die Volkshochschulen zwar den Vorteil, dass die Teilnehmer zu Beginn der Veranstaltungen über eine hohe Eingangsmotivation verfügen. Damit bringen die Teilnehmer aber auch bestimmte Erwartungshaltungen bezüglich des Veranstaltungsverlaufs mit. Die freiwillige Teilnahme ist für die Volkshochschulen somit Chance und Verpflichtung zugleich, und auf die Dauer werden nur die Angebote bzw. Veranstaltungen bei den Teilnehmern ankommen, die diesen Erwartungshaltungen gerecht werden“ (Gottmann 1985, S. 53 f.).

Wachsende Konkurrenz der Weiterbildungseinrichtungen untereinander:

Beobachtet werden muss sowohl die horizontale (angebotsähnliche Einrichtungen) als auch die vertikale (angebotsdifferierende Einrichtungen) Konkurrenz. Für die Volkshochschulen werde das Marketing als Führungskonzeption von größtem Nutzen sein, denn

„unter dem Druck zunehmender Konkurrenz können sich in Zukunft die Marktanteile der Volkshochschulen verschieben. Ob und in welcher Richtung dies geschieht, hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit die Volkshochschulen in der Lage sind, ihr Marktverhalten konzeptionell und instrumentell so zu gestalten, dass sie sich gegen die Konkurrenten durchsetzen können“ (Gottmann 1985, S. 55 f.).

Nachfragesteigerung: in nachfrageschwachen Bereichen sind dauerhafte Erfolge nur durch den kontinuierlichen und systematischen Einsatz der Marketingstrategie zu erreichen.

Wachsende finanzielle Probleme: systematisches Marketing kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Erfolge in den nachfrageorientierten Fachbereichen zu sichern und Wachstum in den sozial geforderten und verantworteten Arbeitsfeldern zu garantieren. Nur durch gleich gewichtete Erfolge auf beiden Seiten sei der Auftrag legitimiert, und nur dadurch – so Gottmanns These – könnten Finanzmittel langfristig gesichert werden.

Adressatenorientierung: Marketingaktivitäten sind erforderlich, um insbesondere weiterbildungsabstinente Gruppen zu erreichen. Denn in zahlreichen Studien wurde bis zu diesem Zeitpunkt nachgewiesen, dass die positive Einstellung gegenüber Weiterbildung allgemein nicht mit der individuellen Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen korreliert (vgl. u.a. Schulenberg 1978; Gottmann 1985, S. 63ff).

Aus makroperspektivischer Sicht begründete Gottmann Marketingaktivitäten wie folgt:

Ein systematisches Marketing hilft, die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung als „vierte Säule“ unseres Bildungssystems zu verankern.

„Eine zunehmend positive Einstellung zum Erwachsenenlernen hätte in Verbindung mit einer allgemeinen Nachfragesteigerung nach Weiterbildungsangeboten vermutlich auch den Effekt, dass sozusagen ein ‚natürlicher Meinungsdruck‘ entstehen würde, der die Interessen von politisch Verantwortlichen für den quartären Bildungsbereich verstärkt herausfordern dürfte. Insofern wären Strategien und Maßnahmen des Weiterbildungssystems, die auf einen Einstellungswandel der Bevölkerung zum Erwachsenenlernen abzielen, nicht nur gesamtgesellschaftlich, sondern auch für die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen ... von Vorteil“ (Gottmann 1985, S. 68).

Ein strukturveränderndes Marketing der Einrichtungen öffentlich geförderter Erwachsenenbildung versucht, fest verankerte negative Einstellungen mit Blick auf das Lernen Erwachsener zu verändern. Das umschließt beispielsweise Versuche der Integration schwer erreichbarer Zielgruppen in Bildungsprozesse (vgl. Holzapfel/Nuissl/Sutter 1977). Zur Umsetzung strukturverändernden Marketings empfiehlt Gottmann die so genannte

kooperative Marketingstrategie, d. h. die kollektive Zielerreichung in Absprache mit anderen Trägern:

„Es existieren bereits Beispiele, die zeigen, wie einzelne (auch kleinere) Volkshochschulen durch Kooperation mit anderen Organisationen und durch Überwindung des von den Volkshochschulen üblicherweise praktizierten ‚Bruchstückmarketing‘ (öfter eine Anzeige in einer Regionalzeitung) Erfolge im Bereich Struktur verändernder Bedarfslenkung erzielen“ (Gottmann 1985, S. 70).

Gottmann konstatiert in seiner Studie, dass die Datenlage, d.h. das Vorhandensein verlässlicher, längerfristig vorliegender Daten für die Volkshochschulen ein Wettbewerbsvorteil sei, den sie nicht ausreichend nutzten. Auf der Planungsebene stellt er fest, dass die Teilnehmenden einen Anspruch auf eine gute mikrodidaktische Planung eines Kurses hätten. Sie müssten jedoch darüber hinaus in eine „Kundenorientierung“ (vgl. Gottmann 1985, S. 4, S. 33, S. 143), die eine stärkere „Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Volkshochschulteilnehmer“ (ebenda, S. 4), in Betracht ziehe, eingebunden werden. Die Teilnehmenden dürften „nicht über einen Kamm geschoren“ (ebenda S. 143) werden. Anders als das kommerzielle Marketing darf die von der öffentlichen Weiterbildung refinanzierte Einrichtung keine unrentablen Produkte aus ihrem Angebot streichen (vgl. Gottmann 1985, S. 182ff). Gottmann (ebenda, S. 60) erklärt, dass

„keineswegs einer angebotspolitischen Konzeption das Wort geredet werden (soll i.S.), die – wie bisher – nahezu ausschließlich darauf abzielt, die manifeste Nachfrage zu decken. Der bildungspolitische Teufelskreis ist auf diese Weise nicht zu durchbrechen. Dies soll vielmehr heißen, dass sich die Volkshochschulen mit ihren Angeboten an den Wünschen und Vorstellungen der potenziellen Teilnehmer orientieren müssen.“

In Anlehnung an Raffée (1981) unterscheidet Gottmann (1985, S. 115) Basisstrategien von Instrumentalstrategien des Marketing:

„Instrumentalstrategien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie lediglich einzelne Aktionsinstrumente des Marketing betreffen (z.B. die Gebühren- und Preisdifferenzierung). Das Charakteristische der Basisstrategien ist dagegen darin zu sehen, dass sie mehrere oder alle Marketinginstrumente tangieren (wie z.B. die Marktsegmentierung).“

Als Basisstrategien benennt Gottmann die Kooperation, die Marktsegmentierung und die Strategie des kalkulatorischen Ausgleichs (vgl. ebenda S. 116). Im Bereich der Kooperation registriert er erhebliche Defizite und fordert überregionale Initiativen zu deren Abbau. Als eine Reaktion auf diese Kritik kann das Positionspapier des

Landesverbandes Baden-Württemberg zur Kooperation vermutet werden (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1990). Angelehnt an Raffée (1980) und Bergler (1980) kritisiert Gottmann die bereits von Sarges/Haeberlin (1980a) skizzierten Segmentierungskriterien und mahnt eine so genannte „Lifestyle“ Segmentierung an, die eine „Kombination von demographischen und sozio-ökonomischen Kriterien sowie Persönlichkeitsmerkmalen“ beinhalte und die größere Synergieeffekte mit Blick auf Segmentierungskriterien erlaube als die „isolierte Verwendung einzelner Variablengruppen (z.B. sozio-ökonomischer Kriterien)“ (ebenda S. 150), ohne diesen Ansatz jedoch näher zu erläutern (vgl. ebenda S. 150). Für die Marketingdiskussion öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen wurde er erst viel später durch Barz/Tippelt (vgl. u.a. 2004 und 2004a) operationalisiert. Die dritte sogenannte „Basisstrategie“, die Strategie des kalkulatorischen Ausgleichs, integriert Gottmann in die Diskussion des Aktionsinstruments Entgeltpolitik.

Gottmann skizziert im Folgenden den Informations- und Aktionsbereich eines Marketings der Volkshochschulen. Informationsaktivitäten seien notwendig, um die bereits von Sarges/Haeberlin u.a. (1980a) skizzierten Passungsprobleme zwischen Einrichtung und Teilnehmendem zu vermindern. Seine empirischen Untersuchungen zeigen, dass die Volkshochschulen „nur in relativ geringem Umfang Informationsaktivitäten entwickeln“, so dass sich der „Eindruck eines eher reaktiven Marktverhaltens, das sich am „treuen Kundenstamm“ (Gottmann 1985, S. 169) orientiert, erhärtet. Er skizziert die Aktionsinstrumente des Marketings, fasst Produkt und Distribution zur Angebotsgestaltung zusammen und unterscheidet danach die „Hauptleistungen“ (das sind die Kurse und Lehrgänge) sowie die „Nebenleistungen“, das sind die „produkt- und programmbegleitenden Serviceleistungen“ (ebenda, S. 175).

Die Durchführung eines Kurses bzw. einer Veranstaltung stellt für Gottmann die „Phase der Produkterstellung“ dar, die curriculare Probleme aufwerfen kann. Die Teilnehmenden bringen „individuelle Bedürfnisse mit. Dabei kann es sich sowohl um funktionsbezogene, instrumentelle Lernbedürfnisse (Wissensaneignung) als auch um Bedürfnisse sozial-emotionaler Art handeln, z.B. Kontakt und Kommunikationsbedürfnisse“ (ebenda, S. 201; vgl. auch Tietgens 1977, S. 282). Zudem können „Barrieren für untere Sozialschichten“ darin bestehen, „dass Ort und Art der Arbeitsformen sowie Inhalte eine Ablehnung bei dieser Zielgruppe erzeugen“ (Gottmann, 1985, S. 203).

Ich komme im Verlauf der Arbeit darauf noch einmal zu sprechen. Gottmann skizziert die Teilnehmendenorientierung (als Bestandteil der Angebots- bzw. Produktpolitik) als

„ein idealtypisches Konzept (...), das stets nur annäherungsweise erreicht wird und als den Teil der Kurs- bzw. Veranstaltungsdurchführung, der „der Mikrodidaktik zugeordnet wird, d.h. sie hat ihren Bezugspunkt in der Gestaltung der einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen“ (ebenda, S. 202).

Darüber hinaus handelt es sich um einen Prozess, der „die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Teilnehmer in die Veranstaltungen zu integrieren versucht“ (ebenda, S. 203). Mit Tietgens (1980, S. 198) verweist er auf darauf, dass es gelingen muss, den Teilnehmenden zu vermitteln „den Steuerungsprozess (einer Veranstaltung, eines Kurses, I.S.) als ihren eigenen zu verstehen, ihn nicht hinzunehmen, sondern ihn mit zu vollziehen.“

Kundenorientierung hingegen findet für Gottmann auch in „nicht produktpolitischen Bereichen“ statt („z.B. in der Kommunikationspolitik“; ebenda, S. 206). Damit ist Teilnehmendenorientierung für ihn ein Element der Kundenorientierung. Die Teilnehmendenorientierung wird jedoch vorwiegend als „pädagogische Maxime“ betrachtet. Das strategische Leitprinzip manifestiert sich für Gottmann im Ansatz der Kundenorientierung („konsequente Umsetzung in praxi zur Akquisition von Teilnehmern und somit zur Festigung bzw. zum Ausbau der Marktposition der Volkshochschulen“, ebenda, S. 206). In der Entgeltpolitik verweist Gottmann auf den hohen Stellenwert der psychischen Kosten. Die Problematik des monetären Bereichs nicht unterschätzend (20 Prozent der Mehrfachteilnehmenden können aufgrund steigender Gebühren nicht mehr teilnehmen; vgl. ebenda, S. 234) verweist er mit Bezug auf die Arbeiten von Sarges/Haeberlin (1980a) auf die Teilnahmebarriere durch nicht-monetäre Kosten:

„Bei einem von einer Volkshochschule angebotenen Vortrag oder einer kostenlosen Weiterbildungsberatung bestehen die psychischen Kosten z.B. in der empfundenen Einschränkung der Freiheit (nach einem harten Arbeitstag den Fernsehabend opfern zu müssen) oder in dem Umstand, die Volkshochschulberatungsstelle aufsuchen zu müssen (Gottmann, S. 229).“

Gottmann diskutiert mehrere Gebührendifferenzierungen, unter anderem einkommensgestufte Gebührenforderungen (hier fordert er einen räumlich begrenzten Testmarkt) oder räumliche Gebührendifferenzierungen, etwa nach der Länge des Anfahrtsweges (vgl. ebenda S. 236f). Er diskutiert die Strategie des kalkulatorischen

Ausgleichs „als eine planmäßige Kombination von Gewinn- und Verlustträgern“ mit den Einzelementen Veranstaltungsausgleich, Fachbereichsausgleich oder zeitlicher Ausgleich (ebenda, S. 237) und die Vorteile der offenen Gebührenbestimmung. Die Kommunikationspolitik untergliedert er in die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Weiterbildungsberatung. Die instrumentelle Seite der Öffentlichkeitsarbeit (im Innen- wie im Außenverhältnis) wird ebenso erläutert wie differenzierte Werbestrategien. Die Weiterbildungsberatung ist für Gottmann ein Element der Kommunikationspolitik, und sie orientiert sich vordringlich an bildungsfernen Zielgruppen, von denen er annimmt, dass sie für andere Anspracheformen weniger offen seien (vgl. S. 317ff).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Gottmann in vielen Bereichen an die Diskussion der im Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980) vertretenen Autoren anknüpft. So zum Beispiel in der Forderung nach neuen Segmentierungsstrategien und nach optimierter Nutzung bereits vorhandener Daten (im Rahmen der Informationsinstrumente) sowie in der Frage differenzierter curricularer Strategien für eine bessere Teilnehmerorientierung, die wiederum in eine alle Aktionsinstrumente umfassende Kundenorientierung eingebettet sein soll. Er stellt fest, dass hauptberuflich geleitete Volkshochschulen „in Relation zu den nebenberuflich geführten Volkshochschulen deutlichere Ansätze zu einer am Marketingkonzept orientierten Volkshochschulführung aufweisen“ (Gottmann, 1985, S. 352) und fordert eine marketingorientierte Ausbildung aller Volkshochschulmitarbeitenden sowie eine Einbindung der Disziplin Marketing in den Studiengang Erziehungswissenschaft (vgl. ebenda, S. 353).

Im Einzelnen bleibt anzumerken:

- Die Kritik an der Tatsache, dass Volkshochschulen das originäre Datenpotenzial (beispielsweise der eigenen Statistik) nicht ausreichend nutzen, wird auch heute noch deutlich (vgl. Pehl 1998, 2003a, 2006).
- Die Teilnehmenden- und Kundenorientierung wird von Nittel (1999) im Kontext des Produktbereichs wieder aufgenommen.
- Seine Vorschläge zur Differenzierung im Entgeltbereich sind immer noch aktuell; vor allem die Forderung nach Ausweisung von Testmärkten, in denen einkommens- oder räumlich bezogenen Gebührendifferenzierungen erprobt werden könnten.

- Dass die Art der Leitung, der Entscheidungsfreiraum einer Weiterbildungseinrichtung und damit verbunden ihr Professionalisierungsgrad Marketingentscheidungen beeinflussen, hat Möller (2002) fast zwanzig Jahre später untersucht.
- Neuere Studien zeigen, dass auch heute die Bereitschaft zur Weiterbildung nicht mit der tatsächlichen Teilnahme korreliert (vgl. u.a. Barz/Tippelt 2004a) und Schiersmann 2006).

Weiterentwicklung der Marketingdebatte

Im Anschluss an die Studie von Gottmann kam es in den 1990er Jahren zu einer Flut von Veröffentlichungen, die sich nicht selten kritisch mit den oben genannten Themen auseinander setzten (Meisel 1990; 1994, 1994a, Schöll 1994, 1996). Hinzu kamen Praxisbeispiele und Veröffentlichungen von Teilkonzepten des Marketing auf Landesebene (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1992, Bayerischer Volkshochschulverband 1998) oder auf örtlicher/institutioneller Ebene (Nüßler 1990; Schindler 1993; Zöllner 1994; Foschepoth 1997; Camerer 1997). Marketinguntersuchungen wurden ebenfalls in Auftrag gegeben (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992; Bönig 1995). Die Debatte um die Grenzen und Möglichkeiten der Übernahme der Betriebswirtschaftslehre als Bezugswissenschaft für die Erwachsenenbildung prägte fast alle Veröffentlichungen. Auffällig war, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die Übernahme der Terminologie des Marketingansatzes in den 1990er Jahren wesentlich mehr in Frage stellte als die Praxis. Vielfach wurde die betriebswirtschaftliche Diktion rundweg abgelehnt. Die nachfolgende Aussage illustriert, in welcher Konfrontation sich die Theorie der Erwachsenenbildung (die kritisierte, aber keine brauchbaren Alternativen lieferte) und die Praxis (deren Handlungsdruck wuchs) lange Zeit gegenüberstanden: „Befürworter eines Bildungsmarketings jonglieren häufig mit einem Set an Grundbegriffen aus dem kommerziellen Marketing und versprechen sich qua betriebswirtschaftlichem Denken erfolgreiche Steuerung von Weiterbildung in schlechten Zeiten“ (Schmidt 1998, S. 57).

In der lebhaften Debatte, die sich – über die Terminologie-Frage hinaus – in den 1990er Jahren mit Bezug auf die Relevanz verstärkter Marketingaktivitäten entspann, kristallisieren sich folgende Argumentationslinien heraus: Zuvorderst herrschte Verunsicherung über das Aufgabenspektrum hauptberuflich tätiger Pädagog/inn/en.

Dem „Verkauf“ der eigenen „Produkte“ haftete teilweise etwas Anrüchiges und „Unpädagogisches“ an und dies wurde in direkten Zusammenhang mit der kommunalen Finanzkrise gebracht. So beklagte ein Mitarbeiter einer Weiterbildungseinrichtung:

„Ist reiner Markt, was wir machen! Was mehr läuft, ist der ganze Körperkram hier, Yoga, Autogenes Training usw. Das verdoppeln wir alles. Die Volkshochschule ist hier in einen Markt reingesprungen. ... Und für ein Schweinegeld. Ich selbst ziehe mich zurück, das ist keine Bildung. Ich versuche aber, einen reinen Effizienzbeitrag zu liefern, möglichst viel Veranstaltungen und Teilnehmer, um Geld ‚an die Burg‘ zu bringen. Aber ich stehe nicht hinter dem, was in meinem Bereich läuft“ (Schlutz 1994, S. 190).

Ein Berater hingegen forderte mit Blick auf die aus seiner Sicht unabdingbare und ständig notwendige Kundenorientierung, etwa durch Befragungen und der damit verbundenen Ausrichtung auf die Kundenwünsche:

„Mitarbeitern, die sich an dieser Stelle besonders sperrig zeigen, sind die Vorteile dieses Instrumentariums als ein Beitrag zur Erhöhung der Kundentreue und Kundenzufriedenheit zu erläutern, nachhaltige Obstruktion muss personalpolitische Konsequenzen zeitigen. Jeder Mitarbeiter muss sich entscheiden, ob er Teil eines Problems oder ein Teil der Lösung sein will!“ (Bönig 1995, S. 30).

Irritationen über neue Management-Aufgaben, auf die man sich nicht professionell vorbereitet fühlte, beherrschten nach wie vor die Diskussion. Zunehmend wurden jedoch die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens, die nicht immer konsequente Führungskultur und die daraus resultierende fragile Effizienzlogik von Weiterbildungseinrichtungen kritisch ins Blickfeld genommen (Zech 1997a, S. 22 ff.; Angermöller/Ehse 1997, S. 64 ff.). Ehse/Zech (1999) sprachen vom hauptberuflichen Erwachsenenbildner als „Bildungsmanager“ und fordern „dieses Verwaltungshandeln als pädagogisches Planungshandeln zu begreifen und nicht wie vielfach üblich im Vergleich zur unterrichtenden oder konzeptionierenden Pädagogik als uneigentliches Tun abzuwerten“ (S. 17). Die Befürchtungen, dass Marketingaktivitäten – so sie denn überhaupt umgesetzt wurden – zu unreflektierten Expansionsstrategien führen würden, bestätigten sich nicht. Zwar wuchs die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung bis zum Jahr 1997 stetig (vgl. BMBF 2001), doch basierte dies sicherlich nicht auf aggressiven oder gar unlauteren Werbemethoden.

Eine kritische Selbstreflexion (Hartkemeyer 1993; 1995) begleitete die Marketingdebatte und führte zu einer permanenten produktiven Diskurslust zwischen „Traditionalisten und Modernisierern“ (Schlutz 2000, S. 7; vgl. dazu u. a. Gerhard 1997; Rettberg 1997; Meueler 1998). Möller (2002) hat die Debatte mit ihren Desideraten zusammen gefasst, Phasen der Marketingrezeption benannt und dabei auch den Versuch einer Kategorisierung unternommen, in dem sie von einer impliziten und expliziten, einer disparaten, einer partiellen und einer bestrittenen Rezeption des Themas in der Weiterbildung spricht (vgl. ebenda, S 42ff; zur Rezeption vgl. auch Künzel/Böse 1995, S. 27ff).

Dabei lässt sich feststellen, dass die Diskussion der neunziger Jahre eine bruchstückhafte blieb, die nur in wenigen Ansätzen an das betriebswirtschaftliche Modell von Sarges/Haeberlin anknüpfte.

Im Einzelnen zeigt sich folgendes:

- Es gab eine relativ breite Verbandsdiskussion, insbesondere im Volkshochschulbereich, aber auch darüber hinaus, in der Marketing angesichts struktureller Probleme der Weiterbildung eine Korrektur- und Legitimationshilfsfunktion zugewiesen wurde (vgl. unter anderem Beckel 1990; 1990a; 1991; Nuissl 1992a und 1994; Lößl 1994; Jüchter 1994; Krausnick-Horst 1994; später Krug 2000; Rudolf/Zeller-Rudolf 2004; mit dem Schwerpunkt politische Bildung). Tietgens (1987) forderte bereits Ende der 80er Jahre mehr Souveränität im Umgang mit dem „Warenhaus“ Volkshochschule und seiner Vermarktung. Immer stand die Diskussion im Kontext möglicher Mittelverknappung. Jüchter (1991) veröffentlichte ein Grundsatzpapier zur Situation der Volkshochschule. Otto (1993) nutzte die Strukturdebatten, die der Wiedervereinigung folgten, unter anderem für die Skizzierung kommunaler Verortungsformen von Weiterbildung.
- Die Debatte über eine strukturelle Hilfsfunktion von Marketing wurde auch von kommunaler Seite angeführt. Vertreter der kommunalen Spitzenverbände und ihrer Fachorganisationen verwiesen auf die Flexibilisierungsmöglichkeiten der so genannten Dezentralen Ressourcenverantwortung und plädierten für mehr wirtschaftliche und organisationale Eigenverantwortung insbesondere der kommunalen Weiterbildung vor dem Hintergrund einer danach möglicherweise

optimierten Eigenfinanzierung (vgl. u.a. Dieckmann, 1993; Meyer 1993; Schmithals 1993; Schmalstieg 1995).

- In den 90er Jahren wurde verstärkt über die Rückkopplung des Marketingthemas mit der Organisationsentwicklung diskutiert. Hier sind es insbesondere die Beiträge von Nuissl (1990 und 1992a), Kapfer (1991), Faulstich (1993a), Schlutz (1994), Hartkemeyer (1995), Kunz (1995), Angermöller/Ehse (1997), Rettberg (1997) Zech (1997), Schlutz (1997), Weber (1995 und 1998) und später auch Beer (2002), die – in Anknüpfung an Kotler – die Verbindung von Marketing und Organisationsentwicklung einfordern. In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von hauptberuflich Planenden und nebenberuflich Kursleitenden, d.h. die Komplexität des Faktors „P (wie Personal)“ (Meuener 1998, S. 66), angesprochen (vgl. dazu auch Talanow 1989 und 1990, S. 30f; Maisberger 1991; Miller 1991; Schlutz 1991, S. 50; Schlutz 1994; Meuener 1998; Schrader 1998; Weber 1998). Explizit thematisiert wird dies in empirischen Studien, die im Auftrag einzelner Landesverbände durchgeführt wurden (vgl. Bönig 1995; s.a. Weber 1995, der an Senzky (1974) anknüpft). Aus Sicht der Praxis lassen sich Elemente des Marketing meist nur über einen entsprechenden OE Prozess implementieren (vgl. u.a. Maisberger 1994; Foschepoth 1995 und 1997; Camerer 1997). Interessant ist, dass die Janusgesichtigkeit der Führung bei der Umsetzung von Marketingfragen selten angesprochen wird; geht es doch darum, den fragilen Prozess von Pädagogik und Wirtschaftlichkeit angemessen und den individuellen und berufsbiographischen Referenzsystemen der jeweils Mitarbeitenden folgend zu vermitteln (vgl. Schlutz 1994; Nuissl 1997a; Hoffmann 2000; später dann: Robak 2003 und 2004; Friedrich et al. 2005; Dollhausen 2006). Unter anderem wird bei Lorenz-Allendorf (1995) und Thomaß (1995) deutlich, wie sehr das konkurrierende Referenzsystem von Wirtschaftlichkeit und Pädagogik alle Beschäftigtengruppen betraf und dabei Widerstände mit Blick auf Marketing evozieren konnte (vgl. auch Schlutz 1994). Organisationsforschung und Marketing ergänzten sich in den neunziger Jahren nur selten in der von Senzky (1974) aufgeworfenen Frage des angemessenen Ausgleichs von In- und Umsystem und in der damit verbundenen Anforderung an Komplexitätsreduzierung in der Zielformulierung (eine der Ausnahmen: Angermöller/Ehse 1997; später Nuissl 2007). Dass diese Frage

in Netzwerken noch eine besondere, bis hin zur organisationalen Komplexitätsüberlastung reichende Problematik beinhalten kann, haben vor allem die Arbeiten zu Beginn des nächsten Jahrzehnts deutlich werden lassen (vgl. Pankau 2004 und 2004a; Gnahs/Dollhausen 2006; Reupold/Tippelt 2006; Dollhausen 2007)

- Bezugnehmend auf eine frühe Forderung von Tietgens (1977) wird der Lebenswelt- und dann erweitert der Milieuansatz in den 90er Jahren als Distinktionsthema zur Angebotsauswahl aufgegriffen und zwar ausgehend von Projekten der Politischen Bildung und zunächst lokal begrenzt (vgl. u.a. Flaig et al. 1993; Friebe 1993, S. 33f; Gieseke 1994, S. 97; Brödel 1995; Siebert 1995a; Barz 1996; Eckert 1996; Tippelt 1996; Barz/Tippelt 1999). Friebe (1993, S. 33) fordert: „Das Forschungsinteresse muss sich insofern auf objektiv feststellbare Lebenslaufdaten und intersubjektiv erschließbare Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Deutungsmuster, kurz: Lebensgeschichten, richten (...).“ In Fortführung der unter anderem von Tietgens (1987) thematisierten Problematik beschäftigen sich in den 90er Jahren zahlreiche Arbeiten mit Profilfragen öffentlicher Weiterbildung (vgl. u.a. Nolda 1995; Barz/Tippelt 1999).
- In systematischer Form wird die Breite des ablauflogischen Ansatzes von Sarges/Haeberlin (1980) hingegen kaum rezipiert. Geißler (1991), Gerhard (1997) und Schmidt (1997) verweisen in unterschiedlicher Tiefe auf dieses Desiderat. Miller (1991), Maisberger (1991), der einen systematischen Marketingplan einfordert, und Kapfer (1991), der die Zielproblematik auf allgemeiner Ebene anspricht, nehmen diese Debatte in Aufsätzen mit Überblickscharakter auf (1991), zum Teil mit emotionalisierendem Vokabular: „Die Todsünden des Marketing: Verliebtsein in das eigene Angebot (...) Für alle alles machen wollen und auf niemanden verzichten können (...) Bürokratie oder ‘Die Lust am Formular’“ (Kapfer 1991, S. 129). Rogge (1990) und Meisel (1994a) erwähnen ihn kurz; Künzel/Böse (1995, S. 40ff) etwas ausführlicher. Andere Arbeiten rekurren auf den allgemeinen betriebswirtschaftlichen Marketingansatz (vgl. u.a. Knust 1990; Nüßler 1990; vgl. dazu auch die Kritik in Meisel 1994a; Elser 1992; Rettberg 1997; Gerhard 1997). Rogge (1990) deutet ihn um; sein Ansatz wurde jedoch in dieser Form nicht übernommen (Ausnahme Meisel 1994a und in Ansätzen bei Foschepoth 1997).

Bruchstückhaft werden Einzelaspekte des Ansatzes herausgegriffen, so unter anderem der Produktbegriff (vgl. auch Kapitel 2.1.1); häufiger auch in Zusammenhang mit Servicefragen (vgl. u.a. Maisberger 1991; Kapfer 1991; Schmidt 1997; Gerhard 1997), seltener Einzelthemen (vgl. Portfolio-Analyse; Kuntz 1995; Innovationen, Schlutz 1999). Der Preis taucht in seiner Funktion als Marketinginstrument kaum auf (vgl. u.a. Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992; Nuissl 1992a; Gebbers 1993; Nuissl/Schuldt 1993; Bönig 1995, S. 34f; Rettberg 1997, S. 5; Nuissl 2000a); das Thema Distribution wird im wesentlichen im Rahmen der von Nahrstedt etc. publizierten Zeitfenster-Debatten erörtert (vgl. u.a. Nahrstedt 1994; Nahrstedt et al. 1995, 1997 und 1998; auch Bönig 1995, S. 30f). Einzig im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit gibt es – neben Veröffentlichungen einzelner Verbände (s.u.) - eine Anzahl qualitativ sehr unterschiedlicher Aufsätze und Handreichungen (vgl. u.a. Hanemann 1991; Elser 1992; Streibel 1993; Nuissl/von Rein 1994; Künzel/Böse 1995; Möller 1997; Rettberg 1997).

- Häufiger finden sich Arbeiten, die aus der Alltagspraxis heraus Bruchstücke der Marketingdiskussion – oft ohne klare definitorische Anbindung – diskutieren. Dabei geht es um Fragen der Marktforschung, um eine Bewertung des eigenen Selbstverständnisses, eine Analyse der Teilnehmendenstruktur und –bedürfnisse, um Strategien zur Erreichung von Nicht-Teilnehmenden, um die teilnehmendenorientierte Programmplanung und –entwicklung und teilweise auch um Entwicklungsmöglichkeiten durch veränderte Rechtsformen (vgl. u.a. Pfeiffer 1990 und 1993; Talanow 1990; Stadt Hagen 1992 und 1997; Stadt Lünen 1996; Gummersbach 1993; Menze 1993; Kranz 1993; Hellwig 1995; Brödel 1995; Friedrich 1995; Camerer 1997; Foschepoth 1997; Schönfeld 1998, später: Burggraf 2007). Immer wieder wird der Serviceaspekt, den man zu lange vernachlässigt gesehen hat, bisweilen auch detailreich und mit Blick auf „steigende Ansprüche“ aufgegriffen (Rettberg 1997, S. 5; vgl. aber auch Maisberger 1991; Weiß 1991; Volkshochschule Gifhorn 1993; Siebert 1995a; Schmidt 1997; Gerhard 1997). Teilweise – wenn es um Kundenorientierung geht – findet man unreflektierte Adaptionen kommerzieller Werbestrategien (vgl. Nüssler 1990, S. 34). Die wesentlichen Bestandteile des Marketingansatzes hat Schöll (1994) operationalisiert und dabei den Versuch unternommen,

die Kategorien an die Praxis des Arbeitsalltag einer Volkshochschule anzukoppeln.

- In den neunziger Jahren entstanden die ersten Studientexte am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (Nuissl/von Rein 1995; Schöll 1996) die die Forderung nach Fortbildung aufgriffen, eine systematisierende Zusammenfassung des Themas beanspruchten und im Selbststudium sowie in Fortbildungsmodulen bearbeitet werden konnten. Nittel (1996, S. 742) warnte in diesem Zusammenhang vor einer nachhaltigen Störung der Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung und plädierte für eine „funktionale Differenzierung“, um „den Dilettantismusverdacht zu vermeiden, den heute Erwachsenenpädagogen auf sich ziehen, die das Thema ‘Wirtschaftlichkeit’ und ‘Pädagogik’ in ihrer professionellen Identität zu verschmelzen versuchen“, blendete dabei jedoch die organisationalen Herausforderungen, die eine solche Trennung mit sich brächte, aus (vgl. dazu auch Tippelt 1996; später Nuissl 2007). Nittel (1999, S. 181f) verschärfte die von ihm akzentuierte Dichotomie von Profession und Organisation, indem er kommentierte :
„(...) es spricht einiges dafür, dass die Kundenorientierung schon längst zum ideologischen Bestandteil einer Modernisierungsstrategie avanciert ist, welche die Unbestimmtheit, die Risiken und die professionelle Fehlbarkeit – also die Sphäre der Professionalität – mit Instrumenten aus der Reservatenkammer der Organisation zu bearbeiten versucht.“
- Die Verbände der Volkshochschulen liefern Serviceprodukte in ausgewählten Marketingfeldern. Behandelt werden vordringlich die Themen Angebotsgestaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Teilnehmendenstruktur und Kooperation (vgl. u.a. Landesverband der Volkshochschulen von Niedersachsen 1992, 1998; Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1988, 1990, 1992). Die Verbände leiten ihre Arbeitsaufträge teilweise aus einschlägigen Tagungen und Diskussionen mit den Mitgliedseinrichtungen ab (vgl. Zierer 1990). Fortbildungen zu diesem Thema finden auch in zum Teil konfessionsgebundenen Einrichtungen statt (vgl. Beckel 1990; Meisel 1990; Gerhard 1997). In einzelnen Fachhochschulen, Hochschulen und Verwaltungshochschulen werden, in Anlehnung an Forderungen von Sarges/ Haeberlin (1980), Diplomarbeiten oder Forschungsarbeiten angefertigt, die als lokale oder sozialräumliche Unterstützungsleistung dienen (vgl. u.a. Fachhochschule Augsburg 1990; Fachhochschule Offenburg 1993/94; Nüßler 1990/1991; Rudolf 1990).

Rückkopplungen mit den u.a. von Nittel (1996) und Oppermann (1998) angesprochenen Störungen des Professionsbildes durch die Verbindung von Pädagogik und Betriebswirtschaft gab es in ersten Anfängen (vgl. Nuissl 1992a; Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1992; Bönig 1995; Meisel 1995).

- Interessant ist, dass die verschiedenen Diskussionsstränge oft unverbunden nebeneinander stehen. Die Aufsätze in der „GdWZ“ (vgl. u.a. die Schwerpunktrezensionen von Geißler 1991 und Schratz 1994), im „Handbuch Kulturmanagement“ (KuM), in den Zeitschriften der Verbände („Die Volkshochschule“, „Hessische Blätter“, „das forum“, „Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen“) sind – wenn überhaupt – nur lose miteinander verkoppelt; selten berufen sich die Autoren aufeinander. Die interdisziplinär angelegten Diskussionen um Preisbildung im Kulturbereich (Heinrich 1993, S. 181 ff. mit Bezug auf die Museen), die harsche Kritik von Heinrichs an der Volkshochschule (1994, S. 18):

„Weder dürfte beim Personal die erforderliche Komplexität vorhanden sein, um die verschiedensten Fachgebiete alle fachlich zuverlässig vertreten zu können und das heißt, den Beschaffungsmarkt mit der notwendigen Zuverlässigkeit zu bearbeiten, noch dürfte eine solche Unscharfe im Profil ein effektives und professionelles Marketing möglich machen“

bleiben im Diskussionsumfeld der Herausgeber der Sammlung: Kulturmanagement: und werden an anderer Stelle nicht aufgegriffen. Gleiches trifft auf die Empfehlungen zur Gestaltung von Fragebögen im Kultur- und Weiterbildungsmanagement und auf weitere Organisationsfragen zu (Heinrich 1995; Klein 1994 und 1995). Einzelne Arbeiten bleiben gänzlich ohne Bezug auf die Sekundärliteratur (vgl. u.a. die Beiträge in Volkshochschule 1990/VI; Maisberger 1991; Foschepoth 1997); die wenigen, die sich ihr widmen, zitieren oft die Arbeiten von Kotler, selten Sarges/Haeberlin oder andere Autoren aus dem Umfeld des Non-Profit Management-Ansatzes (vgl. u.a. Stahl 1990, S. 8; mit z.T. falschen Literaturangaben).

- Die Zieldiskussion als Basis der Marketingdebatte wird zumeist auf Einzeleinrichtungen oder Teilprobleme von Verbänden beschränkt diskutiert und dabei nicht stringent zu Ende gedacht (vgl. u.a. Nüßler 1990, Hüser 1990; Zierer 1990; Nuissl 1992a). Stattdessen beschäftigt man sich mit dem beschädigten Stellenwert der allgemeinen Erwachsenenbildung (Jüchter, 1994, Lößl 1994, S. 7: Volkshochschule hat „zu viele unverbindliche Freunde“) und mit

dem Dilemma immer wieder in Frage gestellter Grundfinanzierung. Meisel/ NuiSSL (1995) fragen in der Mitte des letzten Jahrzehnts expliziert nach dem Auftrag der Einrichtungen und nach dem veränderten Stellenwert des Öffentlichen in der Weiterbildung (vgl. dazu auch NuiSSL/von Rein 1993; Schmalstieg 1995; Meisel 1995; NuiSSL 1996a; Schlutz 1996; Krug 2000). Diese Frage wurde in den 90er Jahren nicht an die Marketingdebatte gekoppelt.

- Es sind unter anderem Jüchter (1994) und Lößl (1994), die im Kontext ihrer oben genannten strukturellen Überlegungen zu den Perspektiven der öffentlichen Weiterbildung an die Zweckfreiheit und die ideelle Dimension von Bildung appellieren und die darauf verweisen, dass nicht jede Bildungsintention direkt an beruflichen Nutzen gekoppelt sein muss (vgl. auch Schulenberg 1991; Frießel 1993; Strunk 1996; Tietgens 1995; Tippelt 1996; Meueler 1998; Wierz 1998). Gieseke (1993, S. 99) plädiert für einen „unverbrauchten Bildungsanspruch“ in Institutionen, „die nicht mehr nur auf gesellschaftlichen Status vorbereiten und in gesellschaftliche Hierarchien einfügen“ (ebenda). Hartkemeyer (1995, S. 26) hält dagegen, dass Argumente der Zweckfreiheit „unter dem Druck leerer Kassen“ kein Gehör mehr fänden. Strunk (1996, S. 169), einer der Autoren im Sammelband von Sarges/Haeberlin (1980), warnt davor, „dass die klassische Aufgabe der Bildung Erwachsener, diese bei dem Bemühen zu unterstützen, ein begründetes Urteil ihrer gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit all ihren Folgen und Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung der Menschen, ihrer Lebensplanung und Lebensgestaltung zu gewinnen und Wege zur aktiven Mitgestaltung ihrer Lebensumstände zu finden, immer stärker zurückgedrängt wird.“

Schlutz (1995, S. 19) konstatiert:

„Die gesamtgesellschaftliche Relevanz, der externe Nutzen von Weiterbildung kann nur im öffentlichen Diskurs festgestellt werden. Der verzweifelte Rückgriff auf anscheinend Messbares ist nur ein Symptom dafür, dass dieser Diskurs zurzeit fehlt oder nicht weitergeführt wird“ (vgl. dazu auch NuiSSL 1992a; später kritisch Harney 2002).

- In mehreren Beiträgen dominiert eine hoffnungsgeprägte Debatte, denn die Hinwendung zum Marketing kommt für viele aus dem erneuten Finanzdruck, dem sich die öffentliche Weiterbildung ausgesetzt sieht (u.a. Meisel 1990; Talanow 1990; Hartkemeyer 1995). Marketing wird als ein notwendiges Instrument zur Planungs- und Ablaufoptimierung in krisenhaften Zeiten

verstanden. Seine Relevanz speist sich vielfach aus der Legitimationskrise der öffentlichen Weiterbildung (Lößl 1994; Gieseke 1993, S. 90f), die teilweise mit dem wachsenden Konkurrenzdruck begründet wird (vgl. Ehmann 1991; Kade 1993; Weber 1998; Tippelt 1998; Nuissl 2000a), aus dem wiederum Subsidiaritätsdiskussionen und finanzielle Engpässe resultieren. Marketing wird meist in Verbindung mit struktureller und finanzieller Krisenbewältigung diskutiert (vgl. Meisel 1995); selten aus der dem Gegenstand selbst innewohnenden Relevanz heraus. Tippelt (1996, S. 16) spricht von einer zunehmenden „Gleichrangigkeit von pädagogischen und materiellen sprich: ökonomischen Zielen“. Harney (1998, S. 184) verweist darauf, dass der Legitimationsdruck keine Erfolge im Politischen, sondern nur noch im Wirtschaftlichen fordert. Einige Autoren sehen in verstärkten Kooperationsanstrengungen Möglichkeiten, dem wachsenden öffentlichen Legitimationsdruck und dem damit häufig verwandten Argument der Ressourcenverschwendung durch Doppel- oder Überangebote entgegenzutreten. Kooperationsmöglichkeiten mutieren zum legitimatorischen Substrat, das vor Existenzgefährdung schützt (vgl. Faulstich 1997, S. 146ff) und das in einer vor allen Dingen in den Ballungszentren wachsenden Konkurrenzsituation helfen soll. Kooperation wird somit Teil einer Konfliktlösestrategie im sozialräumlichen oder fachlichen Umfeld (vgl. Talanow 1990; Ehmann 1991 und 1992; Nuissl 1994; Tippelt 1996) und ist für Meueler (1998, S. 79) „die Nagelprobe darauf, ob es den Körperschaften und Verbänden und Gewerkschaften nur um die Absicherung ihrer jeweiligen institutionellen claims oder tatsächlich um die Menschen und vor allem um die Verlierer der Modernisierungsprozesse geht.“ Nittel (1996) und Tippelt (1998) befürchten Verwerfungen mit Blick auf das Vorhalten sozialpflichtiger Angebotssegmente, wenn Allokationskrise und Konkurrenzdruck zu auf Wirtschaftlichkeitsdenken beschränkter Profilverengung führen.

- Auf die oben geschilderten finanziellen und legitimatorischen Probleme reagieren einige Verbände mit kurzfristigen Fortbildungsangeboten (vgl. u.a. Zierer 1990, mit einem erfahrungsbasierten Vergleich zwischen Migros und Volkshochschulen sowie Hüser 1990, mit dem Fokus auf Öffentlichkeitsarbeit), die erst durch die Fortbildungsangebote des DIE (und im Gefolge mehrerer Hochschulen, unter anderem Duisburg/Essen, Kaiserslautern, Oldenburg) systematischen und qualifizierenden Charakter erhalten.

- Interessant ist die polarisierte und zum Teil emotionalisierte Auseinandersetzung mit Kern- und Teilfragen des Marketings. Plädiert Kellner-Stoll (1990) mit großer Ernsthaftigkeit dafür, die Stimmigkeit des Selbst- und Fremdbildes zu untersuchen, so nimmt Schiemann (1993) dies karikierend und durchaus selbstkritisch auf. Meisel (1990, S. 16, „Worauf wir und da einlassen...“) wägt das für und Wider der Marketingdebatte ab und warnt vor der Übernahme der Sprache der Ökonomie, („wenn doch die damit verbundenen Konnotationen so missverständlich sind und etwas auslösen können, was gar nicht beabsichtigt war?“). Er spricht mit Blick auf betriebsbezogene Marketingstrategien von der „Grenze des begrifflich Absurden“ (Meisel, 1994a, S. 33) und von „Wortgebläse (ebenda, S. 34), ohne jedoch ein eigenes Kategorialsystem entgegenzusetzen. Oppermann (1998, S. 339f) warnt mit Blick auf den Produktbegriff aus einer humanistischen Sichtweise:

„Das Ergebnis von Bildung, das, beim allem was Menschen hervorbringen, dem Göttlichen am nächsten kommt, wird mit diesem (dem Produktmodell, I.S.) Modell nur noch ein Ding, ein Objekt, das zur Verfügung gestellt wird und macht eine Perspektive des Freiwerdens unmöglich.“

Donepp (1990) setzt beim Thema Marketing Hoffnungen auf den Kontrapunkt, den die Weiterbildung gegenüber der Wirtschaft akzentuieren könne. Schon die beiden Titel von Schmidt: „Marketing: Es geht um unsere Köpfe“ (1997a) und „Kundenorientierung = Obertonsingen im Warumwasserbad“? (1997) lassen eine kritische Distanz erkennen, offenbaren dann aber auch eine die institutionellen Schwächen entlarvende Detailkenntnis („In einem optimistischen Szenario wird eine Frau durch eine Musikveranstaltung im Park auf den Bildungsträger aufmerksam, sie nimmt ein ansprechendes Programmheft mit, lässt sich telefonisch beraten, probiert einen Schnupperkurs und kann sich zwei Sitzungen überlegen, ob sie sich fest anmelden möchte ...“; Schmidt 1997, S. 20). Meueler (1998) kritisiert die Übernahme der betriebswirtschaftlichen Begrifflichkeit und verweist darauf, dass bereits aus den Ergebnissen der Enquete Kommission Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000 (Deutscher Bundestag 1990) eine Präferenz für den utilitaristischen, ökonomisch orientierten Weiterbildungsbegriff erkennbar gewesen sei, deren Folgen sich jetzt in der Praxis der Einrichtungen widerspiegeln. Im Teilthema ‘Image’ lässt Nolda (1995) erkennen, dass es auch einer selbstironischen Distanz bedarf, um die Problemlage angemessen zu reflektieren. Insbesondere die politische

Bildung agiert in ihrer Auseinandersetzung mit Marketing mit vielen emotionalen und für die Diskussion um die schwierige „Messbarkeit des Nutzens von Bildung“ (Nuisl 2000a, S. 220) wenig hilfreichen Metaphern und stellt fest, dass

„ohne Umschweife, ohne Zögern, ohne Scham (...) die Sprache der Ökonomie Einzug gehalten (hat, I.S.), in einen ihr fremden Bereich. Bildung bedeutete stets auch, potentiell dagegen, widerspenstig, herrschaftskritisch zu sein, Fragen stellen zu können, ohne auf den unmittelbar verwertbaren Nutzen schauen zu müssen. Nun haben Betriebswirtschaftler und solche, die sich dafür halten, den Bildungsbereich okkupiert, haben ihn glattgeschmirt, ihm das Profitdenken aufgedrückt. Viele Pädagogen klatschen Beifall, lernen eifrig das neue Vokabular und freuen sich, in der Lebensmitte zu Managern avancieren zu können“ (Hufer, 1998 S. 29; vgl auch Glück 1990; Beer 1998).

Andere wiederum fragen, was an nutzenorientierter politischer Bildung falsch sein könne:

„Wer soll den veranlasst haben, dass die Teilnehmer auf verwertbaren Nutzen schauen `müssen`? Wir stellen immer wieder fest, dass sie es tun. Erkennen sie keinen, bleiben sie zunehmend weg. Aber was soll daran kritikwürdig sein?“ (Roick 1998, S. 268).

Hier wird deutlich, dass Zweckfreiheit in Form von nicht-direkter beruflicher Verwertbarkeit nicht automatisch mit „Nutzlosigkeit“ gleichgesetzt werden kann, sondern vielleicht auch einmal in ihren Kontextbedingungen und Kompatibilitäten von Angebot (Idee des Planenden) und Nachfrage (Wunsch der Teilnehmenden) diskutiert werden muss (vgl. Sander 1998, S. 33f; Nuisl 2000a, S. 217), wenn sich dem Einzelnen der gesellschaftliche oder individuelle Nutzen nicht erschließt. Dies als Vorwurf gegen denjenigen anzubringen, der sich durch Nicht-Teilnahme verweigert, hieße, die Situation schlicht zu verkehren. Die bereits in der ersten Marketingdebatte angesprochene Problematik der tendenziell eindimensionalen Planungssicht und der damit verbundenen Passungsprobleme auf Seiten der Adressaten wird in diesem Kontext nicht eingehend diskutiert. Der ökonomische Druck, der auf den Planenden lastete, wird als Wunsch uminterpretiert, in die Manager-Rolle hineinwachsen zu können. Dass dahinter auch Zwänge stehen konnten, wird ausgeblendet. Auch hier wird die organisatorische Zerrissenheit deutlich, der die Einrichtungen in dieser Phase häufig ausgesetzt waren.

- Zu überlegen bleibt, warum die Zieldebatte nicht stärker in die bruchstückhaften Marketingdiskussionen der 90er Jahre integriert wurde.

Unter dem hektischen Handlungsdruck von Konkurrenz und Wirtschaftlichkeitsanforderungen wurde nur das Instrument, nicht aber seine strukturellen Voraussetzungen als organisatorisches Hilfsmittel zur Bewältigung finanzieller Krisen in Betracht gezogen. Der Utilitarismus, der sichtbar wird, entspringt sicherlich auch der Tatsache, dass Weiterbildungsmarketing mit all seinen Möglichkeiten nicht in Zeiten relativ ruhiger und legitimationsklarer Verortung untersucht und adaptiert wurde. Ihm wurde der Charakter eines rasch benötigten Rezepts zugewiesen; die komplexen Innen-Außen-Beziehungen und die daraus resultierenden Probleme der Generierung und Fixierung sach- und organisationslogischer Ziele unter Einbezug der Gesamtorganisation wurden kaum berücksichtigt.

- In der utilitaristischen, instrumentellen und zielungebundenen Verkürzung der Debatte, die zudem zeigt, dass die verschiedenen Fachdisziplinen, aber auch die eigentlich dialogfähigen Kooperationspartner wenig miteinander vernetzt waren (Verbände und Kommunen, Praxis und Wissenschaft; Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre, Kulturwissenschaft und Pädagogik etc.), lag eine wesentliche Gefahr der bruchstückhaften und eklektizistisch geführten Auseinandersetzung der 90er Jahre (vgl. die Teilrezeption von Meisel 2001, die diese Schwäche ausklammert und die Kritik von Möller 2002, S. 292). Die fehlende Anbindung an den ganzheitlich orientierten, ablauflogischen Ansatz von Sarges/Haeberlin wurde nicht nur in Rezensionen zu Beginn der neunziger Jahre beklagt (s. Geißler 1991), sondern sie setzte sich in den folgenden Jahren fort. Deutlich wurde dies wesentlich in der Abkopplung der Legitimationsdebatte (Substrat des Öffentlichen) vom Diskurs über Marketingfragen und in der fehlenden Ankopplung der Marketingdebatte an die Organisations- und Personalentwicklung. In der Organisations-, vor allen Dingen aber in der Personalentwicklung, mit all den Fragen und Widersprüchen, die sich in den handelnden Personen manifestierten, spiegelte sich die Fragilität und Eklektizität der Marketingdiskussion in den neunziger Jahren wider. Ein ganzheitlicher Ansatz wurde nicht rezipiert; nur selten waren es lose miteinander verkoppelte Teilstücke. Die Chance einer interdisziplinären Sichtweise mit einer von der Zielproblematik ausgehenden Top-down-Diskussion wurde nicht ergriffen; das Risiko lag darin, in der Einführung eines nicht umfassend diskutierten Instruments Hoffnungen für eine institutionelle und

strukturelle Rettung eines zum wiederholten Male in den Fokus staatlicher Kürzungsabsichten geratenen Bildungsbereichs zu sehen.

6 Allgemeine Zieldefinitionen

Im folgenden Kapitel wird insbesondere die Problematik einer allgemein verbindlichen offiziellen Zielformulierung für öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen untersucht. Es wird gefragt, ob eine offizielle Zielformulierung für die öffentlich vorhandene Erwachsenenbildung vorhanden ist und welche Probleme sich für eine Marketingstrategie ergeben können, falls jene fehlt, lückenhaft oder widersprüchlich ist. Im nächsten Kapitel werden die Möglichkeiten einer einrichtungsbezogenen realen Oberzielformulierung dargelegt, und im übernächsten werden zwei wesentliche Problemfelder bei der Darlegung realer Ziele aufgezeigt, die konkurrierenden und die konfligierenden Zielsituationen.

Sarges-Haeberlin (1980a, S. 25) gehen in ihrer Zieldefinition von einer dreigliedrigen Stufung aus. Ganz oben stehen die offiziellen Oberziele, gefolgt von den realen Oberzielen und den operativen Zielen. Die Autoren betonen, dass sich „sowohl in der erwachsenenpädagogischen Literatur als auch in den einschlägigen Gesetzen ein breit gefächelter Katalog genereller Zielformulierungen“ (ebenda) findet und weisen gleichzeitig auf die Gefahr hin, dass sich offizielle Ziele nur bedingt „für die konkrete Gestaltung der Steuerungs- und Regelungsbeziehungen organisierter und institutionalisierter Erwachsenenbildung“ (ebenda) eignen. „Offiziell“ wird von Sarges/Haeberlin gleichgesetzt mit „generell“, „oberste Richtziele“, „vage“ und „unverbindlich“. „Unverbindliche Zieldeklarationen“ (ebenda) auf der Ebene der offiziellen Oberziele erhalten ihren substantiellen Sinn durch Transformation in reale Oberziele, die die Weiterbildungseinrichtung auf der dritten Stufe in operationale Ziele umsetzen muss.

Die realen Oberziele, die auf der zweiten Stufe der Zielhierarchie stehen, sollten mit den „allgemeinen Richtzielen der Erwachsenenbildung“, wie die „offiziellen Oberziele“ auch benannt werden, komplementär sein. Damit einhergehen muss ein stringentes Handlungskonzept, eine „valide Verpflichtung zum zielgerechten Handeln“ (ebenda), in der festgelegt wird: Welche Ziele soll die Organisation wann realisieren? Ohne das Herausarbeiten umsetzbarer Handlungsempfehlungen, d.h. realer Oberziele, bleiben zugewiesene oder selbst gewählte bzw. selbst mandatierte Aufgaben, sei es durch Träger, Institutionen, Gesetze oder Eigeninitiative bloße „Zukunftsvor-

stellungen“ (ebenda). Die offiziellen Oberziele sind damit der allgemeine Rahmen, in dem sich die Handlungsoptionen vieler unterschiedlicher Akteure widerspiegeln. Bei aller Unverbindlichkeit wird die Existenz dieses Rahmens jedoch nicht bestritten und seine Notwendigkeit nicht geleugnet. Deutlich wird, dass man bei der Formulierung offizieller Oberziele, da sie verschiedenen Ansprüchen gerecht werden sollen, Gefahr läuft, den angestrebten gesellschaftliche Konsens angesichts partikular diskutierter Subziele aus den Augen zu verlieren und damit zwischen Deklaration und tatsächlicher Handlungsverpflichtung als beliebig empfunden zu werden. Offizielle Oberziele tragen somit Orientierungs- und Ordnungsfunktion nicht eo ipso in sich, sondern entfalten diese erst durch die entsprechende Konkretisierung auf der darunter angesiedelten realen Oberzielebene sowie auf der dritten, der operativen Zielebene.

Im folgenden Kapitel wird untersucht, welche Wertigkeit offizielle und damit in der Terminologie von Sarges-Haeberlin auch als „generell“ bezeichnete Oberziele heute in der Marketingdiskussion haben und ob die Prämisse der Autoren, dass öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen übergeordnete offizielle Zieldefinitionen zur Absicherung ihrer Arbeit benötigen, heute noch Gültigkeit hat. Es wird gefragt, ob allgemein verbindliche offizielle Oberzieldefinitionen noch auszumachen sind. Gleichzeitig wird untersucht, welche Probleme sich für Marketingdiskussionen ergeben können, wenn diese Zielklarheit nicht mehr umfassend vorhanden ist.

In den Anfängen der Marketingdebatte (vgl. Senzky 1974) registrierte man einen weitgehenden Gleichklang in der Formulierung öffentlicher Zielvorgaben. Die kommunalen Spitzenverbände und die korrespondierenden Bund-Länder-Einrichtungen bekannten sich zu ihrer Mitverantwortung bei der Formulierung der Ziele öffentlich finanzierter Weiterbildung. Knoll (1980), und Gottmann (1985) betonten, dass ein öffentlich verantwortetes Marketing Zielklarheit seitens aller Beteiligten voraussetze. Öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung wurde in diesem Kontext als Instrument zur Förderung der Chancengleichheit und der Gleichberechtigung verstanden. Weiterbildung wurde nicht als eine von einzelnen Gruppen, Gemeinden oder dem Staat beliebig unterstützte und finanzierte Aufgabe betrachtet, sondern als ein Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Partizipation und Entwicklung, die „wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft in ein

öffentliches Gesamtbildungssystem einbezogen ist und einer rechtlichen Regelungskompetenz unterliegt“ (Bocklet 1975, S. 111; vgl. auch Otto 2003).

Doch die Situation hat sich im Laufe der Jahrzehnte gewandelt. Die Weiterbildung bewegt sich seit längerer Zeit auf der obersten Ebene, der der offiziellen Oberziele, in einem Zielsystem, das Vakui aufweist. Zwar werden Repositionierungsversuche von außen durch die politischen Forderungen nach besserer finanzieller und struktureller Absicherung der Volkshochschularbeit (vgl. u.a. Streb-Hesse 1995; Korn, 1995; Lütgert 1995) oder durch die Neudefinition von Weiterbildungsgesetzen unternommen (vgl. Faulstich/Vespermann 2002; Hessischer Volkshochschulverband 2007 und 2007a; Faulstich/Haberzeth 2007), und dabei werden beispielsweise den Volkshochschulen neue, teilweise sozial orientierte Zielvorgaben unterbreitet. Gleichzeitig gibt es unter wechselnden Argumentationsmustern vorgetragene Forderungen nach erhöhter Eigenfinanzierung. Sozial orientierte Zielvorgaben und eine verbesserte Eigenfinanzierung sind oft nicht in Einklang zu bringen und führen zu Zielkonflikten auf der Ebene der realen Ziele, die im nächsten Kapitel dargestellt werden.

Die Finanzkrise öffentlicher Haushalte führt dazu, dass sich offizielle Oberziel- und die Finanzierungsdiskussion voneinander abkoppeln. Hier liegt eines der zentralen Probleme der Marketingdebatte für öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen: Wenn die Kosten- die Nutzendebatte dominiert und der Diskurs über die Bedeutung öffentlicher Weiterbildung für die Gesellschaft unterbleibt, können Kostenaspekte die Zieldiskussion dominieren und Nutzenaspekte in den Hintergrund treten lassen. Finanzielle Rentabilität dominiert gesellschaftliche Rentabilität, auch deshalb, weil quantitative Ziele einfacher zu formulieren und zu überprüfen sind als qualitative. Wenn Pädagogen weiterhin aus Ressourcenknappheit Finanzierungslücken mit renditestarken Angeboten füllen müssen, wird ein Widerspruch deutlich, der die Marketingdebatte der öffentlich geförderten Weiterbildung prägt. Zu beobachten ist ein schleichender Paradigmenwechsel, der wesentlich durch die systematische Negierung der „sozialen Erträge“ von Bildung (Faulstich 1993) evoziert ist: Die Verantwortung für Weiterbildung verschiebt sich immer mehr vom Öffentlichen ins Private. Damit verbunden sind Auflösungstendenzen entlang der Trennlinie zwischen Öffentlichem und Privatem, die dazu führen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen neuen, bislang unbekannten Legitimationsfragen stellen müssen. Angesichts einer fehlenden offiziellen Zieldiskussion auf der Ebene „oberster Richtziele“ (Sarges-

Haeberlin, 1980a, S. 25) stößt dies aber kaum auf Kritik. Ein als veramt geltender Staat muss Lasten abschütteln. Altersvorsorge, Gesundheitsvorsorge und eben auch Bildungsvorsorge werden individualisiert. Die mit der Individualisierung der Bildungsvorsorge in der Weiterbildung verbundenen Risiken werden in ihren Folgewirkungen ebenso wenig analysiert wie die anderen sozialen Megathemen, obgleich sie sich langfristig auf Produktivität, Wirtschaftskraft und Integrationsfähigkeit der Gesellschaft auswirken, denn

„sich mit den widersprüchlichen Prozessen in der Ökonomie und auf dem Arbeitsmarkt auseinander zu setzen, kann angesichts der Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben ebenso wenig ausschließlich ein privates Anliegen sein wie die Frage, wie in einer Gesellschaft Junge und Alte integriert sind oder wie eine Gesellschaft mit der Finanzierbarkeit von Krankheit und Pflege umgeht“ (Meisel 2001, S. 26; vgl. auch Institut der Deutschen Wirtschaft, 2005).

Der Staat entzieht sich einer hochkomplexen allgemeinen Zieldiskussion in der Bildung wie in den anderen sozialen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern dadurch, dass er die Gesamtverantwortung für das Öffentliche delegiert. Eine gesamtstaatliche generelle, „offizielle“ Oberzielformulierung für die Weiterbildung wird unter der Prämisse der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens wichtiger denn je (vgl. Gieseke 2003, S. 204). Ihre Individualisierung durch eine schleichende Negierung öffentlicher Verantwortung unterhöhlt den notwendigen gesamtgesellschaftlichen Konsens. Brödel (1998, S. 19) verweist darauf, dass neben diesen „Modernisierungsimperativen“, denen die öffentlich verantwortete Weiterbildung unterworfen ist, ein wachsender Einfluss supranationaler Förderpolitik hinzukommt, der das deutsche Grundverständnis von Bildung und Weiterbildung in Frage stellt:

„So zeigt sich etwa am Beispiel des Trägerbegriffs, der für die deutsche Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen – sozialgeschichtlich aufgeladenen und Marktsegmente indizierenden – hohen Aussagewert hinsichtlich pädagogisches Aufgabenverständnis, Zielgruppenorientierung oder didaktischen Standards aufweist (...), wie nationale Traditionen an Geltung verlieren und durch eine neue europäische Begrifflichkeit und Ordnungslogik verdrängt werden (müssen)“ (ebenda).

Da auch die Verbände – etwa die der deutschen Volkshochschulen - auf den föderalen Dialog mit den mitfinanzierenden Bundesländern angewiesen sind und sich in den letzten Jahren immer stärker disparate regionale Bildungslandschaften entwickeln, versteht sich der Deutsche Volkshochschulverband nicht mehr als Steuerungs- und Vermittlungsinstanz offizieller Oberziele der Weiterbildung im von Sarges/Haeberlin definierten Sinne. Wie anders ist es zu erklären, dass eine Revision des etwa drei Jahrzehnte alten Grundsatzpapiers zur Stellung und Aufgabe der

Volkshochschulen noch immer auf sich warten lässt. Zielformulierungen auf der nationalen Ebene beinhalten in einer seit Jahren offenen Föderalismusdebatte Risiken und die Gefahr der Ablehnung. Verzichtet man auf die notwendige offizielle Oberzieldebatte, so lässt man die Einrichtungen möglicherweise in konfligierenden Situationen zurück, die sie regional und/oder lokal bewältigen sollen und die nicht zur Stärkung einer Leitidee öffentlich verantworteter Weiterbildung, sondern eher noch zu deren Schwächung führen. Eine offizielle Zieldebatte im Bildungsbereich hindert keine Bildungseinrichtung daran, regional und lokal Konkretisierungen vorzunehmen, um ihre Arbeit vor Ort umsetzen zu können. Im Gegenteil: Dass diese unentbehrlich sind, wurde zu Beginn dieses Kapitels aufgezeigt. Fehlt der offizielle Zielkonsens oder ist er von Widersprüchen gekennzeichnet, werden auch die daraus abgeleiteten nachrangigen Zielstellungen problematisch, da sie nicht auf einer generellen Verankerung im öffentlichen Raum basieren. Mit dieser Situation sehen sich insbesondere die Volkshochschulen konfrontiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die allgemeine Weiterbildung, hier vertreten durch die mit ihrer Flächendeckung dominierenden Volkshochschulen, hat seit vielen Jahren keine Verständigung mehr über die eigenen, offiziellen Oberziele herbeigeführt. Hilfsweise haben geänderte Weiterbildungsgesetze diese Lücke geschlossen. Dadurch wurden neue offizielle Oberziele definiert, die nur regionale Gültigkeit haben. Offizielle Oberziele, dies wurde aufgezeigt, sind die Basis für die nachrangigen realen Oberziele und für die dann auf der dritten Ebene angesiedelten operativen Ziele. Gerade unter der Prämisse des lebenslangen Lernens ist eine neue offizielle Oberzieldefinition notwendig, verbunden mit einer Verständigung über das Proprium des Öffentlichen in der Weiterbildung, unter nationalem wie supranationalem Fokus. Eine solche Debatte lässt sich nicht lokal oder regional führen. Sie bedarf einer Verständigung unter den nationalen, vielleicht auch den supranationalen Akteuren der Weiterbildung. Nur dann bringt sie den momentan auf den nachrangigen Ziel-ebenen ohne ausreichendes Fundament arbeitenden Weiterbildungseinrichtungen die notwendige Ausführungsklarheit.

7 Reale Zieldefinitionen

Reale Oberziele werden, wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, in der Zieldebatte des Marketings aus den offiziellen Oberzielen abgeleitet. Ich folge hier – wie bereits im vorangegangenen Kapitel – der Klassifikation und der Terminologie von Sarges-Haeberlin (1980a) und diskutiere die Frage, welche Verknüpfungen und Abhängigkeiten zwischen offiziellen Oberzielen und realen Oberzielen sowie zwischen realen Oberzielen und den dann auf der dritten Ebene angesiedelten operativen Zielen bestehen.

Reale Oberziele sind Konkretisierungen, die „durch die Hervorhebung jener Lebensbereiche, für die das Angebot der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung ist: für den Beruf, für die Stellung des Menschen zu den politischen und gesellschaftlichen Ordnungen und für seinen persönlichen Lebensbereich“ definiert werden können (Zdarzil 1976, vgl. Sarges/Haeberlin 1980a, S. 26). Wenn ich nachfolgend den Begriff der realen Oberziele verwende, so sind dies Ziele, die jene Ordnungs- und Orientierungsfunktion beinhalten sollen, die die allgemeinen Richtziele auf der obersten, der offiziellen Zielebene haben, in der Regel nicht besitzen. Real meint damit umsetzungsorientiert auf einer allgemeinen Ebene und nach Verifikation der Umfeldindikatoren wahrscheinlich operationalisierbar, ohne dass dies bereits definitiv feststeht. Denn ob ein reales Oberziel realistisch im Sinne von Erfolg versprechend ist, entscheidet sich erst, wenn eine Operationalisierung auf der dritten Ebene erfolgt. Gleichwohl benötigen reale Ziele einige Parameter, die in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Die realen Ziele einer Weiterbildungseinrichtung müssen sich an den offiziellen Oberzielen messen lassen, auch wenn jene möglicherweise defizitär sind. Reale Oberziele können so formuliert sein, dass sie die Veränderungen von Umfeldbedingungen mit in Betracht ziehen. Es muss gewährleistet sein, dass derjenige, der die Veränderung der Umfeldbedingungen als notwendige Voraussetzung für die Formulierung realer Oberziele mit einkalkuliert, den Einfluss besitzt, diese zu ändern. Wenn die Umfeldindikatoren keinen Anlass dazu bieten, auf strukturelle Bewegung zu hoffen, muss eine Zielkorrektur auf der realen Oberzielebene vorgenommen werden.

Als allgemeines Beispiel sei hier angeführt: Wenn eine offizielle Zielstellung nur unzureichend vorhanden ist (etwa wegen eines fehlenden Weiterbildungsgesetzes) oder ihre Formulierung bereits länger zurück liegt, wenn die Teilnehmerzahlen auf

Bundes- wie Landes- und auch lokaler Ebene stagnieren, die Landesfinanzierung gekürzt wird und knappe kommunale Ressourcen bei unzureichender baulicher Infrastruktur möglicherweise ebenfalls nicht gesichert sind, lässt sich kaum ein reales Oberziel mit Blick auf einen umfassenden Ausbau der kommunalen Weiterbildungsinfrastruktur und einer damit verbundenen signifikanten Erhöhung der Teilnehmendenzahlen definieren.

Reale Ziele müssen konkretisierbar und auf der operativen Ebene umsetzbar sein. Eine Erhöhung der Teilnehmerzahl in bestimmten Fachbereichen beispielsweise ist nur dann ein reales Ziel, wenn die Weiterbildungseinrichtung entweder den gesetzlichen Auftrag und die nötigen Ressourcen besitzt (etwa im Bereich der Arbeit mit Migranten) oder wenn der Markt beispielsweise so elastisch ist, dass Angebotssegmente mit einem bereits vorhandenen Eigenfinanzierungsanteil auf ein existierendes und über entsprechende Werbeaktionen zu gewinnendes zahlungskräftiges und zahlungswilliges Publikum treffen. Beides muss jedoch, wie an Beispielen im nächsten Kapitel zu belegen sein wird, durch vorherige Markt- und Umfeldanalysen verifiziert werden.

Ein weiteres Beispiel ist die seit Jahren währende Diskussion um die Erhöhung des Männeranteils in den deutschen Volkshochschulen. Analysen über die das Weiterbildungsverhalten von Männern beeinflussenden Indikatoren geben Aufschluss darüber, dass Männer ein adäquates Ambiente (vgl. Schneider 1994) und eine oft sachbetonte Themenorientierung bevorzugen. Männer sind daher in Seminaren der beruflichen Bildung häufiger vertreten als in den anderen Fachbereichen; ihr Anteil sinkt in der Regel parallel zum fehlenden beruflichen Verwertungsbezug des Angebots. Es ist daher kaum ein reales Oberziel, bei in der Summe sinkender Teilnehmendenzahl in der beruflichen Bildung (vorzugsweise durch Sättigungsraten im EDV-Bereich) einen wachsenden Männeranteil in Weiterbildungseinrichtungen zu fordern. Ein reales Oberziel hingegen kann im Aufbau substituierender Angebote in der beruflichen Bildung bestehen, mit dem möglicherweise folgenden nächsten Schritt einer sukzessiven Erhöhung des Männeranteils. Ein reales Ziel kann die mittel- oder langfristige Erhöhung der Zweit- und Drittsprachenkompetenz der berufstätigen Deutschen sein. Auch hier gilt es, Zeitfaktoren und Zahlen in ein kongruentes Verhältnis zu bringen und operationalisierbare Maßnahmen in einer realen Zeitachse zu formulieren. Voraussetzung ist eine substantielle Umfeldanalyse (s.u.), die aufzeigt, warum es Defizite gibt und mit welchen Mitteln mittel- und langfristig gegengesteuert

werden kann. Reale Ziele können sich auch in der Forderung niederschlagen, die Senkung der Quote funktionaler Analphabeten in Deutschland anzustreben. Dieses Ziel kann auf die regionale und oder lokale Ebene herunter gebrochen und mit entsprechenden Zahlenvorgaben belegt werden. Es kann nur umgesetzt werden, wenn die notwendigen Ressourcen über einen längeren Zeitraum zur Verfügung gestellt werden, um die entstandenen Bildungsdefizite aufzuarbeiten (zu den Widersprüchen zwischen rechtlicher Verankerung und ressourcieller Unterstützung in diesem Bereich vgl. Faulstich/Haberzeth, S. 22f). Ohne Zugriff auf die entsprechenden Ressourcen bleiben Ziele Wunschvorstellungen und können sogar im negativen Fall zu einem Glaubwürdigkeitsproblem der Weiterbildung führen. Die Diskussion um die Formulierung realer Oberziele lässt deutlich werden, dass ein Ziel selten linear und eindimensional beschreibbar ist. Es ist fast immer von einer Zeitachse, einer Ressourcenaktivierung und/oder einer parallel zu quantitativen Zielen verlaufenden qualitativen Veränderung abhängig. Zielformulierungen werden in ihrer Komplexität unterschätzt. Reale Oberziele benötigen einen Konkretisierungsgrad und in der Folge Informationsinstrumente, die die Voraussetzung dafür bieten, diese Konkretisierung in operatives Handeln umzusetzen. Nicht operationalisierbare reale Oberziele bergen ebenso ein Glaubwürdigkeitsrisiko in sich wie reale Oberziele, die keine Verankerung in offiziellen Oberzielen aufweisen.

Merk (2006, S. 122) benennt aus dem Bereich der beruflichen Bildung einige allgemeine Beispiele für Unternehmensziele, die als reale Oberziele definiert werden können:

- „ein neues Geschäftsfeld erschließen und damit den Teilnehmerkreis erweitern,
- ein neues Bildungskonzept im Markt einführen,
- den innerbetrieblichen Kommunikationsprozess verbessern
- das Jahresergebnis um 5% steigern“

Er warnt ebenfalls davor, den Komplexitätsgrad dieser Ziele und die damit verbundenen Anforderungen an die Operationalisierung zu unterschätzen.

Bernecker (2001, S. 91ff) führt verschiedene Zieltypen an, die schon in einem frühen Stadium helfen, Prozesse und Abläufe zu strukturieren. Dabei unterscheidet er

- Hierarchieebenen, das sind beispielsweise Ober- und Unterziele,
- Fristigkeitsebenen, das sind kurz- und langfristige Ziele,

- Bedeutungsebenen, darunter versteht er Haupt- und Nebenziele, Ausrichtungsebenen, diese gliedert er in soziale, pädagogische, finanzielle und ökologische Ziele und
- Formalisierungsebenen, die in Formal- und Sachziele unterteilt werden können.

Diese Kategorisierungen bieten Hilfestellungen auf der Zeitachse und mit Blick auf Prioritätensetzungen.

Fischer/Weber verweisen darauf, dass größere Bildungseinrichtungen Standards und Ziele festschreiben und deren Überprüfung überwachen müssen (1999, S. 250f). Sie sprechen von der „Suggestivkraft“, die Zahlen und Erfolgsziffern innewohnt und warnen davon, dass in der Weiterbildung quantitative Ziele zunehmend qualitative dominieren:

„Die Erreichung nichtökonomischer Ziele ist demgegenüber ungleich schwieriger nachzuweisen. Leider sind gerade auch Auftraggeber, Subventionierer und Aufsichtsgremien sehr empfänglich dafür, ökonomische Kenn- und Vergleichsziffern zu erhalten, zu diskutieren und zu interpretieren. „Weiche“ Erfolgsfaktoren wie qualitative Aussagen aus Evaluationen scheinen weniger verlässlich, sind schwerer vergleichbar und anspruchsvoller zu beurteilen“ (Fischer/Weber S. 250).

Gerade weil die Vermittlung und Überwachung qualitativer Ziele anspruchsvoller und schwieriger ist, dürfen sie bei der Zielformulierung nicht vernachlässigt werden. Sonst kann der Kostenaspekt allzu schnell den Nutzenaspekt in den Hintergrund treten lassen.

Auch Merk (2006, S. 121) betont die Möglichkeit, mit qualitativen und quantitativen Zielen zu steuern und fordert für beide eine verbindliche Festschreibung:

„Verfolgt eine Einrichtung bildungspolitische Ziele, so muss sie für ihr Marktsegment Leitlinien und Strategien formulieren, die eine klare politische Position beschreiben. Das Gleiche gilt für Gewinn- oder Umsatzziele.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Reale Oberziele stellen Ordnungs- und Orientierungshilfen dar, die es ermöglichen, offizielle und allgemeine Oberziele zu konkretisieren. Sie müssen sich in allgemeiner Form an den offiziellen Oberzielen orientieren und so komplexitätsreduziert beschrieben und konkretisiert werden, dass eine Umsetzung auf der dritten, operativen Zielebene möglich erscheint. Reale Oberziele können qualitativer und quantitativer Art sein, wobei letztere leichter überprüfbar und daher oft auch einfacher definierbar sind. Qualitative Ziele müssen daher genau beschrieben und in ihrer Zielerreichung entsprechend strukturiert sein.

Auf der formalen, auf der zeitlichen, auf der inhaltlichen und auf der hierarchischen Ebene existieren Möglichkeiten, reale Oberziele zusätzlich in ordnende Teilprozesse zu gliedern, die helfen, die Zielerreichung zu systematisieren und damit besser zu kontrollieren.

8 Konkurrierende und konfligierende Zieldefinitionen

Wie im letzten Kapitel festgestellt, kann es auf der Ebene der realen Oberzielformulierung zu überkomplexen Zielstellungen kommen, denn Zielformulierungen verlaufen selten linear auf einer sequentiellen Achse. Sie sind meist an eine Vielzahl von Parallelprozessen gekoppelt, die als Störgrößen auftreten und den Gesamtprozess gefährden können. Zwei Störgrößen, die konkurrierenden und die konfligierenden Zieldefinitionen, werden nachfolgend beschrieben. Ziel dieses Kapitels ist es, die Mehrdimensionalität einer Zielformulierung und die Gefahr der Vernachlässigung der multiplen Umfeldbedingungen zu skizzieren. Aufgezeigt werden soll, dass die Existenz möglicher Störgrößen schon in der Zieldefinition mit berücksichtigt werden soll, um nachträgliche Zielkorrekturen zu vermeiden.

Konkurrierende Zieldefinitionen

Bernecker (2001, S. 95ff) unterscheidet vier verschiedene Ausrichtungsziele: monetäre/ökonomische Ziele, soziale Ziele, pädagogische Ziele und ökologische Ziele. Beispiele für ökonomische Ziele sind die Erreichung eines bestimmten Kostendeckungsgrads oder die Minimierung einer Zuschussquote seitens des Trägers. Soziale Ziele sind unter anderem Arbeitsplatzsicherheit, ein gutes Betriebsklima und Mitspracherechte bei der Verfolgung von Unternehmenszielen. Pädagogische Ziele sind gekennzeichnet durch die Konkretionsebene der Zielinhalte (Grob- bzw. Feinlernziele) sowie durch die Unterteilung in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, diesen Zielkatalog aus pädagogischer Sicht zu erweitern. Er steht exemplarisch für eine der vier wichtigen Ausrichtungsziele und kann auf der Mikroebene spezifiziert werden. Zur letzten Gruppe von Ausrichtungszielen gehören die ökologischen Ziele. In der Weiterbildung geht es dabei wesentlich um den Einsatz Ressourcen schonender Materialien und um eine ökologisch ausgerichtete Angebotsorientierung. Weiterbildungseinrichtungen, die sich an diesen Ausrichtungszielen orientieren, sind in ihren

Entscheidungsmöglichkeiten nicht völlig frei. Sie unterliegen dem Druck verschiedener Anspruchsgruppen, die gegebenenfalls sich ausschließende Ziele formulieren können. So kann der Träger auf einer Senkung des Kostendeckungsgrades bestehen, die Kunden hingegen plädieren für den Einsatz investitionsintensiver Ausstattungen. Oder es wird über die Notwendigkeit der Etablierung eines neuen pädagogischen Geschäftsfeldes debattiert, man verzichtet jedoch aus finanziellen Gründen auf die Einstellung eines für diesen Bereich qualifizierten Mitarbeitenden bzw. auf die Ausweisung einer entsprechenden Stelle. Die freien Mitarbeitenden einer Bildungseinrichtung, die unter den Anspruchsgruppen den Status von Zulieferern und/oder Lieferanten haben, können eine höhere Vergütung ihrer Seminarleistungen einfordern; der Träger hingegen fordert gleichzeitig die Senkung des städtischen Zuschusses. Es gilt also, die Ziele unter Berücksichtigung der verschiedenen Anspruchsgruppen zu formulieren. Teilnehmende, Mitarbeitende, Wettbewerber, die Multiplikatoren-Umwelt, andere Weiterbildungsträger u.a.m. können Einfluss auf die unterschiedlichen Ausrichtungsziele nehmen. Selten werden ausschließlich ökonomische Ziele definiert. Bernecker verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass dieser so genannte Shareholder-Ansatz - also die ausschließliche Orientierung an ökonomischen Zielen - in der Betriebswirtschaftslehre ersetzt wurde durch die Einbeziehung systemtheoretischer Erkenntnisse. Eine Weiterbildungseinrichtung positioniert sich als Bildungsbetrieb in einer gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen, pädagogischen und politischen Umwelt und kann nur in einem produktiven Kontakt mit den verschiedenen Interessensgruppen eine ausgewogene und möglichst vielen Nutzergruppen entsprechende Zieldefinition formulieren. Dabei kommt es manchmal zu Zielkonflikten, die im Interesse der Erreichung des Gesamtziels abgestimmt und miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Nuissl (2007, S. 19f) fasst daher zusammen:

„Es ist die Janusköpfigkeit dieser Zieldefinitionen, die immer stärker ins Bewusstsein rückt, wenn sich Konflikte zwischen den beiden Zielen (pädagogische und ökonomische Ziele I.S.) auftun, wenn das Ansteuern eines Werteziels nicht mit dem Erreichen eines betriebswirtschaftlichen Ziels vereinbar ist.“

Konfligierende Zielsituationen

Konfligierende Zielsituationen treten auf, wenn verschiedene Ausrichtungsziele nicht in Einklang gebracht werden können oder wenn Ziele formuliert werden, die sich strukturell widersprechen:

„Ziele können sich gegenseitig ausschließen. Es ist kaum möglich, ein Unternehmen konsolidieren zu wollen und zugleich eine Marktexpansion einzuleiten. Während einer Konsolidierungsphase sind die Produkt- und Mitarbeiterpotenziale auszuloten. Die Finanzen sind zu ordnen. Erst wenn das geschehen ist, kann ein Bildungsinstitut zu einer offensiven Marktstrategie übergehen“ (Merk 2006, S. 123).

Eine konfligierende Zielsituation kann meist nur durch eine hierarchische Zielanordnung vermieden werden. Anders ist es, wenn grundsätzliche Zielkonflikte existieren, die in der Struktur einer Einrichtung begründet sind. So bewegt sich der Bildungssektor häufig im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen. Von Landsberg (1995, S. 17) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Bimentalität“ der Ziele. Wenn es im Zuge der pädagogischen Zielformulierung fortwährend zu Konflikten in Blick auf die Realisierung ökonomischer Ziele kommt, muss grundsätzlich gegengesteuert werden. Bernecker (2001, S. 97) konstatiert und mutmaßt:

„Ein exemplarischer Zielkonflikt entsteht zwischen den Zielen Individualisierung der Bildungsleistung und der ökonomischen Erfolgsgröße Ertrag. Mit steigender Individualisierung ist auch mit höheren Aufwendungen in der Entwicklungsphase der Bildungsleistung zu rechnen. Zusätzlich kann der Bildungsprozess nur unter Integration einer geringen Anzahl von Teilnehmern stattfinden. Diese sind zwar bis zu einem bestimmten Betrag bereit, für die Individualisierung mehr zu zahlen, aber die Zahlungsbereitschaft hat ihre Grenzen, so dass auch der erzielbare Ertrag limitiert ist.“

Hier liegt insbesondere für öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen, ein Dauerkonflikt. Der Wunsch nach zunehmender Individualisierung von Bildungsleistungen wird von vielen Anspruchsgruppen vorgetragen: Teilnehmende wie Kursleitende, Multiplikatoren, etwa aus dem Bereich des Qualitätsmanagements, bildungsgewohnte Milieus u.a.m. fordern die Individualisierung der Bildungsleistung. Dass die darin vermutete Qualitätssteigerung ihren Preis hat, ist subventionsgewohnten Kunden schwer zu vermitteln. Bei der Formulierung solcher im Spannungsfeld von Pädagogik und Ökonomie konfligierender Qualitätsziele stellt sich die Frage, ob öffentlich geförderte Weiterbildung den Preis erzielen kann, den sie tatsächlich wert ist. Nuissl (2000a, S. 220) bemerkt dazu: „Es gibt kaum ein Gebiet, zu dem so wenig empirische Daten vorliegen wie zu dem des Verhältnisses von Geld und Bildung.“ Die Jahrzehnte währende Subventionierung von Bildungsleistungen führt in einigen Teilbereichen dazu, dass notwendige und eingeforderte Qualitätsverbesserungen nicht immer auf die Bereitschaft der Kunden treffen, die erforderlichen finanziellen Gegenleistungen aufzubringen. Dies entbindet öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen nicht von der Verpflichtung, zu

eruieren, worauf eine solche Haltung fußt, denn die konfligierende Zielsituation kann nicht stetig zu Lasten ökonomischer und zu Gunsten pädagogischer Zielsetzungen entschieden werden. Die endogen pädagogische Sichtweise, die jeder ökonomischen eine Zumutung unterstellt, muss abgeglichen werden mit der ökonomischen, denn dauerhaft wird die Weiterbildung in den Bereichen, in denen eine kaufkräftige Nachfrage vermutet werden kann, keine weiteren Zuschüsse erhalten. Wenn das öffentlich vorgehaltene Gut Bildung in seiner Attraktivität anderen unterliegt und die Bereitschaft, in Weiterbildung zu investieren, nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, müssen die Ziele revidiert sowie neue Überzeugungskontexte entwickelt und kommuniziert werden. Zu vermitteln, dass Weiterbildung ihren Preis hat, ist vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Erfahrungen mit der deutschen Bildungsfinanzierung ebenfalls eine Marketingaufgabe. Es wäre ein verkürztes Verständnis von Bildungsmarketing, die Ziele umzudefinieren, wenn man feststellte, dass keine Investitionsbereitschaft in Bildung vorhanden ist. Die Nutzer- und Renditeperspektive – ob wirtschaftlich oder gesellschaftlich – muss stärker als bisher in die Argumentation mit einbezogen werden. Dass dies nur für kaufkräftige Zielgruppen gilt und dass dieses Prinzip nicht dort greifen kann, wo ein gesellschaftlich notwendiger Bildungsbedarf besteht, wurde hinreichend begründet. Dauerhaft konfligierende Zielsituationen tragen ebenso wie diffuse oder nicht operationalisierbare Ziele zu einer Schwächung der öffentlich geförderten Weiterbildung und zu neuen Abgrenzungsdiskussionen mit privaten Anbietern bei. Ein Beispiel: Wenn die Finanzierungssituation einer Volkshochschule die überfällige Anpassung der Dozenten honorare unmöglich macht (und dies allgemein bekannt ist), wird die gleichzeitige Umsetzung pädagogischer Innovationen schwierig, denn dieser Prozess ist wesentlich von der Zuarbeit und der Umsetzungsbereitschaft nebenberuflicher Dozenten abhängig. Konfligiert deren Zielsystem mit dem der Einrichtung, kommt es bestenfalls zu einer Verständigung auf der appellativen Ebene, nicht jedoch zu einer qualitativ überzeugenden Umsetzung. Glaubwürdiger kann es in einem solchen Fall sein, den Zielkonflikt im ökonomischen Bereich zu thematisieren und einen nicht-monetären Incentivekatalog zu entwickeln, der hilft, die Realisierung des pädagogischen Zielsystems abzusichern (vgl. Hartkemeyer 1995, Bastian 1999). Angesichts der fragilen Arbeitsverhältnisse und der wirtschaftlich prekären Situation, in der viele Dozenten leben, bleibt die Frage, ob nicht-monetäre

Incentives ausreichend anreizstiftend wirken (vgl. Schrader 1998 und Fischer/Weber 1999).

Öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil sozialer Zielorientierung zeichnen sich meist durch eine partizipationsorientierte Führungspraxis aus. Zieldiskussionen, in denen ökonomische und pädagogische Ziele miteinander ausbalanciert und neu formuliert werden müssen, können nicht immer ausschließlich partizipationsorientiert geführt werden, denn aufgabenbedingt ist der Mitarbeitendenblick meist der stärker pädagogisch orientierte. Die Argumente der Mitarbeitenden müssen in die Debatte um die Zielkorrektur mit einfließen. Ein dauerhaft nicht gelöster Zielkonflikt zwischen ökonomischen und pädagogischen Erfordernissen würde jedoch die Einrichtung beschädigen und zu einer Kakophonie in der Zielformulierung führen. Zwar ist Marketing eine strategische Führungskonzeption, die Partizipation aller Mitarbeitenden anstrebt, doch müssen zur Sicherung einer einheitlichen Außendarstellung Konfliktsituationen, die aus ungelösten Zieldifferenzen resultieren, im Innenverhältnis moderiert und dort gelöst werden. Die Effizienz der Führung hängt somit wesentlich von der Qualität der Ziele ab (vgl. Zech 1997a). Bernecker (2001, S. 101) verweist auf die Notwendigkeit einer moderierten Zielkongruenz zwischen Führung, Mitarbeitenden und freiberuflichen Dozenten:

„Die Zielvorstellungen der Mitarbeiter sind im Rahmen einer personalintensiven Dienstleistung besonders zu berücksichtigen, da eine direkte Interaktion zwischen dem externen und dem internen Faktor stattfindet. Eine Ignoranz der Zielvorstellung, insbesondere der pädagogischen Mitarbeiter, führt zu Qualitätsschwankungen der Leistungserstellung und einer nicht koordinierten Kommunikation mit dem Kunden. Besonders problematisch erscheint dies, wenn freie Mitarbeiter eingesetzt werden, deren eigene Zielvorstellungen sich nicht notwendigerweise mit dem Zielsystem des Bildungsanbieters decken.“

Damit wird deutlich, dass öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen Zielkonflikte vermeiden müssen. Diese können auftreten, wenn konkurrierende oder konfligierende Ziele verfolgt werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der soziale Auftrag und die ökonomischen Rahmendaten nicht miteinander in Einklang zu bringen sind. In Zeiten enger finanzieller Rahmenbedingungen kommt es meist zu einer verstärkten Konkurrenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen. Die pädagogische Effizienz soll stetig gesteigert werden, gleichzeitig muss vermittelt werden, dass dies seinen Preis hat. Effiziente Führung vermeidet sowohl konfligierende als auch konkurrierende Zielformulierungen. Möller (2002) hat darauf verwiesen, dass die Handlungsspielräume in diesen Fragen entscheidend von den

jeweiligen Rechtsformen der Einrichtungen abhängen (vgl. dazu auch Burggraf 2007).

9 Zusammenfassung

In einer Zeit sich zuspitzender Finanzkrisen in Bund, Ländern und Gemeinden, die in der Weiterbildungslandschaft mehr denn je durch Konkurrenz statt Kooperation geprägt ist, kämpfen Weiterbildungseinrichtungen um eine freiwillig erscheinende Klientel, die unter vielen Anbietern auswählen kann und die damit unter eine neue Form des „Freizeitstresses“ gerät. Diese Klientel ist immer weniger bereit, Unzulänglichkeiten in Service und Organisation hinzunehmen. Bereits Siebert (1995a, S. 121 f.) registriert:

„Auf die Frage nach ‚positiven Seminarmerkmalen‘ nennen nur noch 34 Prozent der Teilnehmer/innen sach- und lernzielorientierte Faktoren. Die übrigen betonen kommunikative, atmosphärische und unterhaltsame Faktoren. Sicherlich differieren die Ergebnisse nach Milieu, Geschlecht und Alter, auch nach Verwendungszweck und Thema, Bildungseinrichtung usw. Doch wenn die Aufwertung des ‚Designs‘ ein Trend der (freiwilligen) Erwachsenenbildung ist, stellt sich die Frage nach den Konsequenzen ...“.

Durch die sich verschärfende Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt laufen besonders öffentlich verantwortete Einrichtungen Gefahr, für die Besserverdienenden, die ihre knappe Freizeit effizient und oft ohne dezidierten Blick auf die Kosten verplanen, nicht mehr attraktiv zu sein. Auf der anderen Seite ist zu befürchten, dass diejenigen, die in finanziell prekären Situationen leben oder sich auf dem unübersichtlichen Markt der Weiterbildungsangebote nicht zu recht finden, nicht mehr erreicht werden. Für Volkshochschulen schlussfolgert Barz (2002, S. 111 f.) daher, dass sie sich

„noch auf eine „in allen gesellschaftlichen Gruppen verbreitete Sympathie stützen. ... Es ist allerdings deutlich, dass ihnen die Gefahr droht, die spürbare Distanzierung von Teilen der Bevölkerung nicht rechtzeitig abzuwenden. Sie kann dann zu einer Einrichtung werden, die von allen „im Prinzip“ begrüßt – aber vor niemanden mehr aufgesucht wird. Die Signale der Kritik sind vor allem aus den gehobenen Milieus unmissverständlich. Für die Unterschichtmilieus bleiben oft die alten Bildungsbarrieren bestehen: Bildung, auch Erwachsenenbildung, das ist die Welt der anderen.“

Die gut drei Jahrzehnte währende Debatte über das Für und Wider von Marketingaktivitäten in der öffentlich verantworteten Weiterbildung hat zu einem Klärungspro-

zess mit Blick auf die Position gegenüber der Bezugswissenschaft Betriebswirtschaftslehre geführt. Die damit verbundene längere und notwendige „Suchbewegung“ war kompliziert, da sich insbesondere die öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen häufig in einer diskursiven Defensivposition befanden (vgl. Tietgens 1995). Das Thema wurde – sieht man einmal von der Grundsatzdiskussion durch Sarges/Haeberlin im Jahre 1980 ab – in nicht wenigen Fällen von außen als ein strukturelles Hilfsmittel zur Krisenbewältigung an die Weiterbildungseinrichtungen herangetragen, sei es über die Vertreter kommunalpolitischer Spitzenverbände, sei es über die Verwaltungswissenschaften, über die Kulturwissenschaften oder auch über die Betriebswirtschaftslehre selbst. Die Weiterbildung agierte, wenn sie sich mit dem Thema befasste, fortwährend aus einer finanziellen Rechtsfertigungssituation heraus; der oft mit kurzfristigen Zielen verbundene „Rezeptcharakter“, der dem Marketingthema zugesprochen wurde, ließ keinen Raum für den Aufbau eines professionseigenen Systems im nicht geklärten Bezugsfeld von Pädagogik und Wirtschaftlichkeit. Die Zieldebatte wurde ausgeklammert; Marketing – in der Profession zudem häufig reduziert auf Öffentlichkeitsarbeit - war ein Mittel zum besseren „Verkauf“ von Weiterbildung. Das Risiko, und das zeigen die vielfältigen Debatten dieser Zeit, lag in einer Abkopplung der Marketingdebatte von den professionseigenen Zielen und damit in einer bloßen Übernahme des auch im kommerziellen Sektor bekannten Instrumentenkastens. Dies rief Widerstände und Ablehnung – insbesondere im Innenverhältnis der Einrichtungen - hervor. Risiken taten sich auch auf, weil die Marketingdebatte ablauf- und organisationsbezogene Defizite der Weiterbildung ans Licht brachte, die Einrichtungen damit, neben der finanziellen auch in eine organisatorische Defensivposition brachte. Diese doppelte Defensive der Weiterbildung, finanziell stetig unter Legitimationsdruck und organisatorisch zur Restrukturierung gefordert, evozierte eine eklektizistisch geführte Debatte, die das Ziel aus den Augen verlor und nur im Mittel – dem Instrumentenkasten – eine Hilfe sah. Die Chance des Marketingansatzes liegt hingegen in einer eigenständigen Zielformulierung, auf deren Basis die Instrumente professionsadäquat eingesetzt werden. Eine solche Diskussion ist auch vor dem Hintergrund der These von Harney (2002) notwendig, der der Weiterbildungspraxis nachzuweisen versucht, dass sie durch schnelle und bereitwillige Übernahme neuer betriebswirtschaftlicher Organisationsformen (exemplarisch führt er das Qualitätsmanagement und den Kundenbegriff an „der Begriff der Kundenorientierung (steht i.S.) auf der anderen Seite des

Öffentlichen, da er das Öffentliche von jeder inhaltlichen Funktions- und Programmbestimmung entlastet“, ebenda, S. 127f) dazu beigetragen hat, ihr Proprium und ihre Identität marktförmig zu verändern und damit gleichzeitig staatliche Gesamtverantwortung auf eine regionale bzw. lokale Ebene zu verlagern, mit der Folge einer schleichenden Delegation dieser staatlichen Gesamtverantwortung (vgl. ebenda, S. 130). Eine umfassende Debatte über Ziele und eine daraus abgeleitete Anpassung der möglichen Marketinginstrumente könnte an dieser Stelle dringend notwendige Reparaturarbeiten zur Rekonstruktion eines staatlichen öffentlich verantworteten Gesamtverständnisses von Weiterbildung leisten.

Ein Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen muss sich dabei den Veränderungen stellen, die die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse auch im Bildungsbereich hinterlassen. Der antizipierende, präzise, historisch und organisationsbezogen fokussierte Blick auf die allgemeinen und die realen Ziele sowie mögliche konkurrierende und konfligierende Zielsituationen ist notwendig, um die konkrete, operative Zielstellung in der Marketingpraxis realisieren zu können.

Im folgenden Kapitel wird, aufbauend auf den Arbeiten der vergangenen Jahrzehnte, ein Ablauf orientiertes Handlungsmodell zum Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt.

D Instrumente des Marketing

Im vorigen Kapitel wurde das ablauflogische Modell von Sarges-Haeberlin (1980a) skizziert und im Kontext seiner Rezeption diskutiert. Es wird jetzt als Strukturelement zugrunde gelegt und erweitert mit Bezug auf den Theorie-Praxis-Dialog, der seit dem Erscheinen des Aufsatzes im Jahre 1980 stattgefunden hat. Zuerst werden die Informationsinstrumente vorgestellt, die die Exploration einrichtungs- und umfeldbezogener Daten und die Ableitung der daraus zu generierenden operativen Ziele ermöglichen. Die Informationsinstrumente helfen somit bei der operativen Zielfindung. Untersucht wird auf dieser dritten, operativen Ebene, wo Zielkonflikte auftreten können, wenn die vor gelagerten Oberziele und die Ziele auf dieser Handlungsebene – wie in Kapitel 6 bis 8 des Teils C dargelegt - selbst nicht hinreichend präzisiert sind.

Im weiteren Verlauf werden die Aktionsinstrumente unter besonderer Berücksichtigung der Abgrenzung des Produktbegriffs vom erwerbswirtschaftlichen Kontext analysiert. Dabei geht es wesentlich darum, Parallelen und Unterschiede zum kommerziellen Marketing in den vier Aktionsinstrumenten Produkt, Preis, Distribution und Kommunikation herauszuarbeiten.

Im vorliegenden Kapitel wird auf die Literatur des Theorie-Praxis-Dialogs zum Thema Marketing in der öffentlich verantworteten Weiterbildung zurückgegriffen. Ergänzt wird die Analyse durch einen Rekurs auf die berufliche Weiterbildung und die in diesem Zusammenhang mit Blick auf Marketing formulierten Sichtweisen.

1 Informationsinstrumente des Marketing

Zur Operationalisierung der Marketingziele sind Informationsinstrumente erforderlich. Informationsinstrumente bieten somit Hilfestellungen zur Formulierung der nachgelagerten operativen Ziele und liefern die Datenbasis und damit die empirisch abgesicherte Handlungsgrundlage für zu planende Marketingmaßnahmen auf der Aktions-ebene. Allgemein unterscheidet man zwischen Informationen über externe Bedingungen und Informationen über interne Bedingungen. Beide zusammen sind die zentralen Informationsinstrumente für die Entwicklung operativer Marketingziele. Im Folgenden werden ausgewählte externe und interne Informationsquellen vorgestellt. In den Praxisbeispielen wird dabei auf mehrere Marketingstudien der letzten Jahre – vorwiegend aus dem Volkshochschulbereich – rekurriert.

Hingewiesen sei darauf, dass das hier vorgestellte sequentielle Vorgehen nicht in allen Bereichen in der vorliegenden Form praktiziert werden wird oder muss. Wenn beispielsweise das Thema der offiziellen Zielstellung hier noch einmal als Grundvoraussetzung für die Formulierung operativer Ziele aufgenommen wird, heißt dies, dass sich die operative Zielstellung auf der Ebene der Selbstverständigung nicht von der offiziellen entfernen darf und daher auf gemeinsame Informationsquellen bezüglich der institutionellen Verortung zurückgreifen muss.

1.1 Informationen zu den externen Bedingungen

Informationen über externe und über interne Bedingungen zur Formulierung von Marketingüberlegungen können zum einen über die Methode des Field Research gewonnen werden, das heißt über die Erforschung der Marktgrundlagen beim

Endverbraucher. Dies geschieht häufig über Befragungen. Informationen zu externen und internen Bedingungen können über das Desk Research gewonnen werden, das heißt über die Analyse der in der Literatur, in Statistiken und in der Trendforschung abrufbaren Daten und Informationen. Nachfolgend werden in einem ersten Schritt ausgewählte Beispiele externer Informationsgewinnung für öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen dargestellt. Die Beispiele für den Bereich der internen Informationen stehen im nächsten Kapitel.

1.1.1 Adressateninformationen

Die Adressatenforschung bezieht sowohl Teilnehmende wie Nicht-Teilnehmende an Weiterbildungsveranstaltungen in ihre Analysen ein. Dabei sind in der Regel folgende Fragen von Interesse:

- Wer sind die Kunden auf den verschiedenen Ebenen: Teilnehmende, Kooperationspartner, kommunale und gesetzliche Partner als Kunden mit unterschiedlichen Ansprüchen?
- Was weiß man über die Wünsche/Motive der Kunden, auch der Nicht-Teilnehmenden?
- Was ist über die soziodemographische und ökonomische Struktur der Teilnehmenden bekannt (Alter, Geschlecht, Beruf, jetzige Tätigkeit, Schulabschluss, Familienstand, Einkommen u. a. m.)?
- Was weiß man über die bisherigen Weiterbildungsaktivitäten der Teilnehmenden und über ihre Wünsche an die Institution, etwa in Bezug auf Dozenten, Inhalt der Veranstaltung, Ausstattung der Kursräume, Erreichbarkeit der Unterrichtsstätten, Parkmöglichkeiten etc.)?

Die mit Abstand besten Informationen haben Bildungseinrichtungen über die Interessen ihrer Teilnehmenden. In Teilnehmerbefragungen werden Programmwünsche erfragt, denn in einem Käufermarkt, in dem das Angebot die Nachfrage tendenziell übersteigt, muss die öffentlich verantwortete Weiterbildung die Bedürfnisse der Teilnehmenden mehr denn je in Betracht ziehen.

Beispielhaft zeigte sich in einer Studie des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, dass der Sprachenbereich von Nutzenden und Nicht-Nutzenden der Volkshochschule als gleichermaßen wichtig und relevant eingeschätzt wird (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, 2004; vgl. auch die Studie in Mecklenburg-Vorpommern; Hausmann 2007). Danach folgen die

Bereiche Gesundheit, EDV und Kultur und Gestalten. Das heißt, dass die Volkshochschulen mit dem Segment Sprachen die größte Breitenwirkung erzielen. Etwas weniger als die Hälfte nutzt die Volkshochschule zur Weiterbildung für den Beruf, ein knappes Drittel zur Erweiterung des Allgemeinwissens, ein Sechstel möchte Leute kennenlernen. Solche Ergebnisse geben verwertbare Hinweise für Marketingüberlegungen, denn sie helfen beispielsweise, dem Image der Volkshochschule als relativ wenig zielorientierter und damit eher unverbindlich wahrgenommener „Begegnungseinrichtung“ faktenbasiert entgegenzutreten. In der Untersuchung wurde deutlich, dass die Volkshochschulen vor allem die Umfeldbedingungen der Kursangebote dezidiert im Blick behalten müssen. Service, ein adäquates Preis-Leistungsverhältnis, die Qualität der Medien und Seminarräume, die Freundlichkeit und die Beratungskompetenz des Personals, die Öffnungszeiten und die Zahlungsmodi wurden als bewertungsrelevant herausgehoben. Dass Aspekte wie gute Dozenten, die Qualität der Veranstaltung, lockere Atmosphäre, effizientes Lernen, nette Teilnehmende, angemessene Kursgebühr und variable Zeitfenster Dauerthemen der Weiterbildung sind, kann durch verschiedene Erhebungen und Sekundäranalysen belegt werden (vgl. u. a. Hanusch 1979; Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1983; Rudolf 1990; Nüßler 1991; Stadt Hagen 1992 und 1997; Pfeiffer 1993; Stadt Bochum 1996, Stadt Lünen 1996; Volkshochschule Gifhorn 1993; Kihl 1997 und 1998; Schmidt 1998; Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003; Thiele/Schlüter 2003; Thiele 2006). Der erste Kontakt mit der Volkshochschule erfolgt meist über Sprachkurse oder Angebote im Bereich der Gesundheitsbildung bzw. der Kreativität. In einer Studie des Bayerischen Volkshochschulverbands (1998) wird herausgearbeitet, dass Teilnehmende verstärkt auf den Kursinhalt und die Stimmigkeit der Ausschreibung achten, dass die Erreichbarkeit der Lernorte, die Lernmethode, das Arbeitstempo, die damit verbundene zeitliche Belastung und die räumliche Ausstattung eine große Rolle spielen. Ältere Teilnehmende legen zudem Wert auf eine ausgewogene Gruppenstruktur. In einer niedersächsischen wie auch in der nordrhein-westfälischen Studie wurde deutlich, dass die Volkshochschulen viele Stammkunden besitzen. Von ca. 1000 Personen, die im Rahmen einer Telefonumfrage befragt wurden, gaben zwar 49 % an, keine VHS-Angebote wahrzunehmen; immerhin 35 % nutzen jedoch mehrfach die Bildungsangebote der VHS in Nordrhein-Westfalen (vgl. Bönig 1995; Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen 2004; vgl. auch Thiele 2006, S. 27f)) . Auch die bayerische Studie hebt die Relevanz des hohen

Stammkundenanteils hervor. Als Folge davon hat der Bayerische Volkshochschulverband (bvv) seine Mitgliedseinrichtungen aufgerufen, ein explizites Stammkundenbindungskonzept zu entwickeln, nach dem Motto: Wer regelmäßig kommt, erfährt besondere Aufmerksamkeit. Der bvV fordert die Volkshochschulen auf, Kundenpflege zu betreiben und den Wünschen der Stammkunden besonders Rechnung zu tragen, unter anderem durch „Vergünstigungen, Vorzugsbehandlung (z. B. durch direkten Programmversand) und ... Give-aways (z. B. Kaffeetassen)“ (Löbl 2000, S. 28).

Fischer/Weber (1999, S. 250) warnen mit Blick auf die Stammkundenorientierung: „Es ist einfacher, Kunden zu pflegen und sich diese zu erhalten, als neue zu gewinnen. Längerfristig führt dies allerdings zu einem sklerotischen Kundenstamm mit akutem Erneuerungsbedarf.“

Die besondere Behandlung wichtiger Multiplikatorengruppen wird auch von Geißler (1995) mit Bezug auf eine Forderung von Gyldenfeld (1980) herausgestellt.

In Ballungszentren sollte die Erreichbarkeit der Kursräume meist keine große Rolle spielen. Thiele (2006, S. 34; vgl. auch Stadt Bochum 1995, S. 48f) hat jedoch herausgefunden, dass dies selbst in großen Städten des Ruhrgebiets ein Wettbewerbsvor- bzw. -nachteil sein kann. Im ländlichen Raum wird dieses Thema oft unterschätzt:

- „In erster Linie im ländlichen Raum, aber auch dort, wo im städtischen Bereich ‚schlechte Erreichbarkeit‘ als ein Grund für die Nichtteilnahme an Volkshochschulaktivitäten genannt worden ist, sind folgende Überlegungen anzustellen:
- Lohnt sich eine Änderung der angebotenen Veranstaltungsorte näher an Orten, die etwa durch den ÖPNV besser erreicht werden können? Wie sieht es mit Parkmöglichkeiten aus?
- Lohnt sich eine zeitliche Änderung, um sich besser an die ÖPNV-Zeittakte anzupassen?
- In welchem Umfang kann die Volkshochschule organisatorische Hilfe zur Bildung von Fahrgemeinschaften geben?“ (Bönig 1995, S. 43; vgl. auch Faber 1987).

Nicht-Teilnehmende an VHS-Angeboten – und hier insbesondere Männer – beklagen das nicht überall qualitativ abgesicherte Angebot und die wenig anerkannten Abschlüsse der Volkshochschule. Vor dem Hintergrund einer Vielfalt konkurrierender Freizeitangebote muss das Zeitbudget der verschiedenen Adressatengruppen verstärkt berücksichtigt werden (Pfeiffer 1993, S. 12 f.). Viele Berufstätige geben an, keine Zeit mehr für die Kursteilnahme zu haben. Volkshochschulmitarbeitende spre-

chen bereits von einem „Kampf“ um die Freizeitbudgets ihrer Teilnehmenden (Schlehlein 1999).

Für Niedersachsen stellte Bönig (1995, S. 31) fest, dass das Publikum flexible Angebotszeiten wünscht: „Eine erhöhte Zeitflexibilität ist zweifelsohne eine *conditio sine qua non* für eine moderne und kundenorientierte Volkshochschularbeit.“ Aus der Statistik des Deutschen Volkshochschulverbandes wird deutlich, dass unter den verschiedenen Zeitorganisationsformen der Anteil besonderer Formen wie Tagesveranstaltungen, Wochenendkurse und Wochenkurse weiter auf 20,2 % steigt (Pehl/Reitz 2003a, S. 8). Kihl (1998, S. 35) weist auf die Durchführungssicherheit als Entscheidungs- und Qualitätskriterium hin: „Oft kommen Kurse nicht zustande, da die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht wird.“

1.1.2 Weiterbildungsinteressen und -verhalten

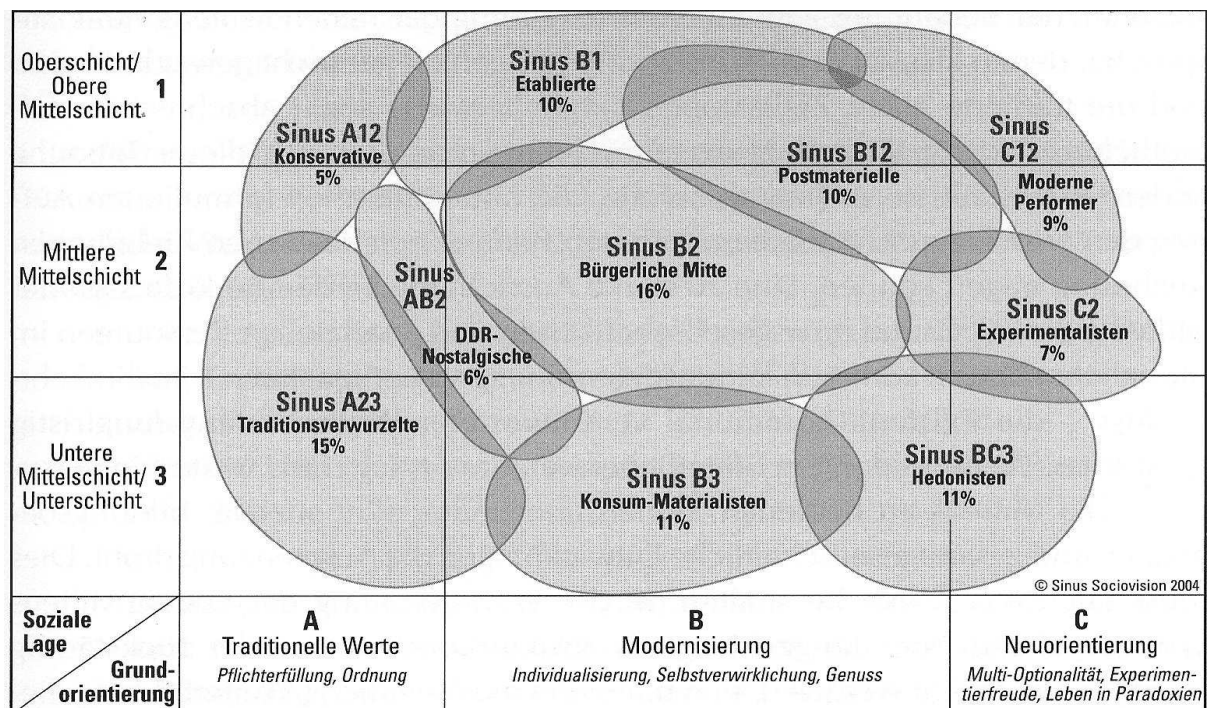
Die gesellschaftliche Umwelt verändert sich und in ihr verändert sich die Bevölkerungsstruktur. Neue Milieus entstehen, die klassischen Oben-Unten-Muster werden obsolet.

Barz/Tippelt haben unter anderem in der so genannten Freiburger-Milieu-Studie auf das Ende der klassischen Zielgruppenstrukturierung in Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere in Volkshochschulen, hingewiesen. Angelehnt an die Sinus-Milieu-Studie beschreiben sie neun Bildungsmilieus, die sich hinsichtlich Weiterbildungsinteressen, Lebensstilen und Freizeitpräferenzen unterscheiden:

- das konservativ-gehobene Milieu (Bildung ist mehr als Latein und Griechisch),
- das kleinbürgerliche Milieu (Wissen ist Trumpf, Zertifikate sind alles!),
- das traditionelle Arbeitermilieu (Politische Bildung und das Verstehen der anderen sind wichtig),
- das traditionslose Arbeitermilieu (Schwellenängste, Distanz zu „den Gebildeten“ etc.),
- das neue Arbeitermilieu (Was bringt mir Bildung? Aufstieg? Anerkennung? Skepsis gegenüber der so genannten Hochkultur),
- das aufstiegsorientierte Milieu (More, more, more, Bildung als Aufstiegsvehikel),
- das technokratische Milieu (kritische Gesellschaftsbetrachtung, hohe Offenheit gegenüber selbstorganisierten Lernformen),

- das hedonistische Milieu (Anwendbarkeit des Wissens, aber auch Abgrenzung gegenüber „Ignoranten“),
- das alternative Milieu (Innenschau und praktisches Engagement, Bildung = Selbsterfahrung, Ganzheitlichkeit, vollkommene Persönlichkeit) (vgl. Barz/Tippelt 1999; Tippelt 1997).

In ihrer 2004 erschienenen Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ entwickeln Barz/Tippelt diesen Ansatz weiter. Sie rekurrieren auf das im Jahr 2001 vom Heidelberger Institut Sinus Sociovision veröffentlichte Modell der sozialen Milieus in Gesamtdeutschland, das die Grundlage für eine differenzierte Beschreibung und Analyse gesellschaftlicher Teilgruppen bildet und das einem erweiterten, nach Schicht- und Wertorientierung gegliederten Schema folgt:



Angehörige eines Milieus besitzen in der Regel ähnliche Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen. Sie teilen „ähnliche Einstellungen zu relevanten Lebensbereichen wie Arbeit, Freizeit, Partnerschaft, Konsum, Alltagsästhetik oder eben Bildung und Weiterbildung“ (Reich/Tippelt 2004). Während bislang umfassende Milieucharakteristika (auch: Milieubausteine) für die oben genannten Lebensbereiche

„durch SINUS erarbeitet und angepasst werden, können Aussagen zum Milieubaustein ‚Weiterbildung‘ erstmals auf der Basis einer aktuellen deutschlandweiten Studie getroffen werden“ (Reich/Tippelt 2004, S. 26). Die Studie bietet Ansätze im Bereich der Differenzierung von Marketingkonzepten. Sie liefert Grundlagenmaterial für die Einschätzung der einzelnen Bestandteile des Marketingmix: etwa im Bereich präferierter Produkte (vgl. Tippelt/Reich/Panyr 2004, S. 51 ff.), in der Einstellung zum Preis, zu Zeitfenstern der Weiterbildung oder zur Werbung. Ich komme im Weiteren noch darauf zu sprechen.

Als Konsequenz für die Marketinganforderungen der Bildungseinrichtungen bleibt festzuhalten: Die veränderten sozialen Milieus stellen die Weiterbildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Sie erfordern möglicherweise eine hoch differenzierte Angebotsstruktur und spezifische Kommunikations- und Anspracheformen. Lernorte und Lernstile sind neben den Lerninhalten vor allen Dingen für die neuen Milieus von Bedeutung. Die Event-Orientierung der neuen Milieus stellt Ansprüche, denen öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen nicht immer gewachsen sind und die tradierte ältere Zielgruppen möglicherweise sogar abschrecken. Öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen müssen aus dieser Tatsache andere Rückschlüsse ziehen als solche, die ohne öffentlich formulierten Auftrag den Erlebnis und Ästhetik orientierten Präferenzen der neuen Zielgruppen Rechnung tragen können. Eine zu starke Ausrichtung an den Bedürfnissen der Milieus, die auf Grund ihrer gesellschaftlichen und finanziellen Ressourcen im öffentlichen Raum kommunikationsdeterminierend wirken (vgl. Bremer 2007), kann die Existenz kommunal verantworteter Weiterbildung langfristig gefährden. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung muss weiterhin versuchen, die Milieus zu bedienen, denen über materielle, soziale, bildungsbezogene und gesamtgesellschaftliche Entwicklung Ausgrenzung droht. Dies muss das Risiko beinhalten, in der Wahrnehmung der neuen Milieus vorübergehend oder längerfristig als strukturkonservativ oder rückständig wahrgenommen zu werden. Denn nur wenn die öffentlich verantwortete Weiterbildung diese Gruppen weiterhin integriert (und darüber hinaus die nicht Ausgegrenzten anspricht) erfüllt sie den Auftrag öffentlich verantworteter Weiterbildung: den Versuch der über Bildung initiierten Kommunikationsstiftung in einer zerfasernden Gesellschaft.

Die Ergebnisse der neueren Milieuforschung sollten besonders für in öffentlicher Verantwortung agierende Weiterbildungseinrichtungen als Warnung vor kurzfristig möglicherweise wirtschaftlich erfolgreichen Marketingstrategien durch Orientierung an Trend setzenden Milieus gesehen werden. Langfristig zeitigt dies eine Fortschreibung der gesellschaftlichen Segregation, mit zunehmend demokratiefeindlichen Konsequenzen:

"Die sozialästhetische Segmentierung der Gesellschaft zerreißt soziale und politische Kommunikationszusammenhänge und verringert durch die ihr eigentümlichen neuen Formen der Entfremdung zwischen den Sozialmilieus die Chancen für einen offenen sozialen Raum, in dem prinzipiell alle über gemeinsame Fragen miteinander reden können" (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, S. 212).

Die Milieudiskussion legt den Fokus auf die Probleme der Exklusion. Tradierte Milieus, die der öffentlich verantworteten Weiterbildung verbunden waren, schrumpfen; die Weiterbildungsbereitschaft der neuen, noch relativ traditionslosen „unterprivilegierten Milieus“, die am stärksten „um den Anschluss an die respektable Gesellschaft“ (Bremer 2007, S. 30) ringen, muss nach Jahren traditionsbasierten Arbeitens mit bekannten Milieus neu erfasst und konzeptionell umgesetzt werden. Ehses/Zech (1999, S. 26) formulieren für die Volkshochschulen zuspitzend:

"Das im Schrumpfen begriffene kleinbürgerliche Milieu gilt als das Kernmilieu der Volkshochschulen; es stellt die traditionelle gesellschaftliche Mitte dar und fühlt sich am meisten von allen Milieus in der Volkshochschule aufgehoben" (Ehses/Zech, 1999, S. 26).

Ehses/Zech beschreiben, dass die anderen Milieus segmentspezifisch und keinesfalls mehr in der Breite des ursprünglichen Slogans "Alle gehen zur Volkshochschule" angesprochen werden können. So hat das leicht schrumpfende konservative Milieu gegenwärtig noch die finanziellen Mittel sowie die Bildungsvoraussetzungen für anspruchsvolle Studienreisen. Das traditionelle Arbeitermilieu war früher Adressat klassischer politischer Bildung und nimmt zahlenmäßig ab. Das aufstiegsorientierte Milieu wächst und ist ursächlich an Weiterbildungsangeboten interessiert, die berufliches Fortkommen versprechen. Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition werden dabei miteinander verrechnet. Das technokratisch-liberale Milieu, als innovationsoffen und genussfähig beschrieben, kann als Seismograph für neue Entwicklungen verstanden und als künftige Zielgruppe erschlossen werden. Das hedonistische Milieu, das ebenfalls wächst, zeigt eine ausgeprägte Erlebnis-

orientierung und abnehmende Bereitschaft, sich auf tradierte, längerfristige Bildungsprozesse einzulassen (vgl. Ehses/Zech 1999, S. 26 ff.).

Barz (1996, 2002, 2002a) skizziert die Entwicklung der Milieuforschung (vgl. u.a. Schulze 1992), rekurriert auf die Anfänge erster Milieuforschungen im Bildungsbe-
reich und beschreibt die Ergebnisse segmentspezifischer Untersuchungen, so zum
Beispiel in der politischen Bildung und in den Angeboten des Bildungsurlaubs. Mit
Blick auf die Volkshochschulen zieht er aus den Freiburger Ergebnissen den
Schluss, dass es nach wie vor nicht gelungen ist, die bildungsfernen Milieus zu errei-
chen und dass die Volkshochschule auf Grund ihrer Image- und Qualitätsprobleme
Gefahr läuft, auf die Signale der gehobeneren Milieus nicht ausreichend reagieren zu
können. Für neu gewonnene Milieus könnte die Volkshochschule, so sein kritischer
Befund, eine Durchgangsstation oder auch "Starthilfe" sein. Sie nutzen die preis-
werten Angebote konsequent, "um sich dann von der Volkshochschule abzuwenden,
wenn sie sich gesellschaftlich etabliert haben oder ein berufliches oder persönliches
Interessensgebiet vertieft bearbeitet haben wollen" (Barz 2002, S. 112).

Die Untersuchung von Tippelt/Weiland/Panyr/Barz (2003) über das Weiterbildungs-
verhalten der Münchner Bevölkerung gibt konkrete Hinweise bezüglich möglicher
Diversifizierungen des Angebotes. Tippelt (2002, S.6) hatte bereits vorher
festgestellt:

"Allgemein lässt sich festhalten: Je besser jemand gebildet ist, je höher sein
Schulabschluss, desto eher ist er oder sie bereit, sich fortzubilden. Besonders
interessant ist die auch in diesem Projekt erkennbare doppelte Schere: Diejenigen
Personen, die besonders weiterbildungsaktiv sind, nutzen zusätzlich überdurch-
schnittlich oft informelles Lernen. Sie lesen häufiger Fachliteratur, lernen selbst
gesteuert mit Hilfe von Medien, besuchen Fachmessen und Kongresse.
Weiterbildungsveranstaltungen und informelle Lernprozesse schließen sich also nicht
gegenseitig aus, sondern ergänzen einander."

Er fordert, dass allen sozialen Milieus der kompensatorische Ausgleich der „in der
primären, sekundären und tertiären Bildung entstandenen Defizite“ (Tippelt 1997, S.
207) möglich sein muss. Tippelt warnt davor, die soziale Milieuforschung auf Markt-
forschung zu reduzieren, „die ausschließlich mit den Verwertungsinteressen von
Institutionen in Verbindung zu bringen wäre, sondern (sie) hat ein davon unab-
hängiges Aufklärungsinteresse, weil sie soziale Ungleichheit in modernen bzw. post-
modernen Gesellschaften aufzeigt“ (ebd., S. 190).

Bremer (2005, 2007) beschreibt die Geschichte der frühen Adressatenforschung seit den 20er Jahren und ihren Bezug zur heutigen Milieuforschung. Er fordert „das Entwickeln milieubezogener pädagogischer Reflexivität“ (Bremer 2006, S. 48) als ein „notwendiger Beitrag zur Bearbeitung des Problems sozialer Selektivität“ (ebenda). In Anlehnung an Tietgens (1978) kritisiert er die „sozialen Spiele“ (ebenda, S. 46) im Feld der Weiterbildung und exemplifiziert dies unter anderem an der impliziten größeren sozialen Nähe der Kursleitenden zu den höher gebildeten Teilnehmenden:

„Das zeigt, dass sich über eine scheinbare Natürlichkeit des `Sich-Zuhause-Fühlens` und `Sich-Verstehens` zwischen Lehrenden und Lernenden eine soziale Beziehung einstellt bzw. nicht einstellt (...). Wer diese vercodeten Beziehungen und Kommunikationsstrukturen jedoch nicht entziffern kann, wird implizit aus dem Spiel ausgeschlossen, bis er, etwa polemisch gesagt, seinen Fehler selbst einsieht und fernbleibt“ (ebenda, S. 47).

Daraus erwächst die Anforderung an die Kursleitendenfortbildung, die eigene Rolle in den Strukturen dieser „sozialen Spiele“ zu reflektieren und Strategien für Milieu übergreifende stabile Lehr-Lernbeziehungen zu erarbeiten.

Ob Marketingüberlegungen mittelfristig helfen können, ein von Bremer skizziertes Grundproblem der historischen Adressatenforschung und der daraus resultierenden Probleme sozialer Selektivität zu lösen, bedarf einer vertiefenden Betrachtung, die unter anderem die verschiedenen Phänomene „sozialer Spiele“ zwischen Planenden, Kursleitenden und Teilnehmenden sowie die von den in den jeweiligen Akteuren präferierten und propagierten Bildungsbegriffe mit einbezieht. Bremer skizziert die heimlichen Machtverhältnisse im Bildungsprozess, indem er darauf hinweist, „dass institutioneller Bildungserwerb für die unteren Milieus“ immer zugleich verbunden ist „mit einer Art `Nötigung` zur Anpassung an die Lebensführung dominanter Gruppen“ (ebenda S. 47). Er folgert daraus, dass überlegt werden muss, inwieweit die in der Adressatenforschung aufgezeigte „ungleiche Teilnahme an Weiterbildung auch auf die Abwertung und die Abwehr der pragmatischen Bildungszugänge weiter unten stehender Milieus durch das bildungsbürgerlich dominierte Feld zurückzuführen ist“ (ebenda).

1.1.3 Informationen über die gesellschaftliche Umwelt

Die gesellschaftliche Umwelt verändert sich und damit verändert sich auch die Sichtweise auf das Verhältnis von Bildung und Wissen. Das Wissen veraltet schneller als früher. Neue Wissensmanagementtechniken werden erforderlich, um Wissen, das

man nicht jederzeit abrufbar bereithalten kann, auf andere Art und Weise zu reaktivieren (vgl. Lehner 2002). Dies beeinflusst die Einstellung zur Weiterbildung. Zudem wird es für Weiterbildungseinrichtungen wichtig, die so genannten Megatrends in unserer Gesellschaft im Auge zu behalten. Lebenslange Berufstätigkeit in einem Segment wird es noch geben. Sie wird aber mehr und mehr zur Ausnahme. Patchworkbiographien, d.h. Lebensmuster mit mehreren, teilweise sehr unterschiedlich strukturierten Berufstätigkeiten, werden zunehmen. Gloger (1998, S. 73 f.) beschreibt folgende möglichen zukünftigen Berufs- und Gesellschaftsgruppen:

- High Skill Worker, als neue Facharbeiter der Zukunft,
- Symbol-Analysten, als neue, arbeitszeitunabhängige Problemlöser,
- Teleworker und Technomaden in unabhängigen und individuellen Arbeitsverträgen,
- Patchwork-Jobber ohne lineare Erwerbsbiographie,
- Groundworker im Billigbereich,
- Soziale Couch Potatoes am Sozialhilfe-Rand der Gesellschaft,
- Neue Selbständige als Wissenszulieferer der Firmen.

Die Beschleunigung gesellschaftlicher Prozesse durch forcierten Trendwandel führt zu ökonomischen und sozialen Umwälzungen. Die Flexibilisierungsanforderungen in der Arbeitswelt mit allen bekannten Folgewirkungen wie gesellschaftlicher und sozialer Entwurzelung, Entstrukturierung von Zeit, längerer Lebensarbeitszeit bei teilweise erhöhten Freizeitbudgets kommen hinzu. Die kommunikationstechnische Revolution trägt dazu bei, dass Berufs- und Freizeitwelt miteinander verknüpft werden, dass Arbeit und Fortbildung nach Hause, in die freie Zeit, in neu vernetzte technische Kommunikationsformen verlagert wird. Die Zeit für Bildung kann sich für diejenigen verdichten, die keine Weiterbildungsorganisationen mehr aufsuchen, sondern durch vernetzte Lernformen virtuell miteinander kommunizieren.

Individualisierte Arbeitswelten führen zu individualisierten Wahrnehmungen. Der Einzelne versucht, die eigene Arbeitskraft unter sich verändernden Bedingungen zu erhalten; Fitness- und Gesundheitsideale haben für erfolgreich in die Arbeitswelt Integrierte einen größeren Stellenwert als früher. Die globalisierten Arbeitsprozesse und die ökonomischen und ökologischen Folgen weltweiten Wirtschaftens lassen individuelle und gesellschaftliche Verhaltensänderungsmuster erkennen, die in einem Rückzug in überschaubare, kommunikationsoffene Lebens- und Freizeiteinheiten,

denen eine soziale Schutzfunktion mit Blick auf die globalen Umstrukturierungsprozesse zugesprochen wird, münden können. Die Folgen hoher Frauenerwerbstätigkeit in den modernen Industrienationen für das Geschlechterverhältnis, die Reproduktion und die demographische Entwicklung wurden zwar prognostiziert, allein fehlen auch hier, wie in vielen anderen angesprochenen Bereichen, zeitnahe finanzierbare Gegensteuerungsmaßnahmen zur Erhaltung einer demographischen Balance. Mit steigender Lebenserwartung und sinkender Geburtenrate wird es immer mehr alte und drastisch weniger junge Menschen geben, mit Folgewirkungen für die Sozialstruktur und die Balance zwischen den Generationen (Schirrmacher 2004; vgl. auch BMBF 2004; www.aktion2050.de/wegweiser; www.demographiekonkret.aktion2050.de; vgl. auch Strikker/Timmermann 2006).

1.1.4 Konkurrenzinformationen

Marketing unterscheidet die direkte und die indirekte Konkurrenz: Zur direkten Konkurrenz zählen im Wesentlichen die von den Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetzen der Länder anerkannten Einrichtungen, also etwa die Bildungsstätten des DBG und der DAG, die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, die Einrichtungen der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung, die Ländliche Erwachsenenbildung sowie Volkshochschulen und Heim-Volkshochschulen. Bei der indirekten Konkurrenz geht es eher um Freizeitaktivitäten, die mit Angeboten der institutionellen Weiterbildung in Konkurrenz stehen, so z. B. Kino- und Theaterbesuche, Kneipenbummel, Fernsehabende, Fitness-Center oder Vereinssport usw.

Kotler/Bliemel (1995) bringen die Kategorie der generischen Konkurrenz in die Diskussion und gehen von den Bedürfnissen einer Person aus, die auf unterschiedliche Weise befriedigt werden können: Sucht jemand mehr Bewegung, so kann dies

- über die generische Konkurrenz (welche Bewegungsart: Fahrrad, Waldlauf, Gymnastik?) und
- über die Produktkonkurrenz (3-,5- 21- Gang-Fahrrad) sowie
- über die Unternehmenskonkurrenz (welche Marke soll erworben werden) diskutiert werden.

Ein Beispiel: Wenn jemand Bewegung sucht, steht neben der Bewegungsart die Frage individueller oder kollektiver Lösungen an; allein und in einer zeitunabhängigen individuellen Form oder in einer längerfristigen Bindung an einen Verein, in einer mittelfristigen Bindung an ein Sportstudio, in einer kurzfristigen Bindung an einen Kursanbieter. Bei dieser Auswahl spielen zum einen finanzielle Aspekte eine Rolle, immer häufiger sind es auch solche eines überlegt geplanten Zeitmanagements, das in Relation zu den investierten Ressourcen gesetzt wird. Hat man sich auf der Stufe der generischen Konkurrenz für den Bereich Gymnastik entschieden, die Gruppen- der Einzellösung vorgezogen und ist die Wahl, neben der Vereins- oder Studioloösung, auf den Kursbesuch gefallen, ergeben sich weitere Wahlmöglichkeiten: Einmal wöchentlich, kompakter, welcher Anbieter, welches Ambiente, welche Referenzen, Qualifikationen? Deutlich wird, dass die Ausdifferenzierung des Bildungs- und in seinem Gefolge des Freizeitmarktes den Verbraucher schon bei der Auswahl vor ein breites Entscheidungsgeflecht stellt. Für Weiterbildungseinrichtungen ist daher in diesem Kontext relevant: Welche Bildungsträger agieren am Ort, im Umfeld, mit welchen räumlichen, sachlichen, inhaltlichen Ausprägungen? Warum besuchen aktive Weiterbildungsteilnehmende andere Weiterbildungseinrichtungen als die jeweils eigene?

Insgesamt kann man von einer Zunahme der Trägerkonkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt ausgehen (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003). Experten prognostizieren dies besonders in der beruflichen Bildung: Verbände, Kammern, Unternehmen, Gewerkschaften und kommerzielle Veranstalter kämpfen um einen enger werdenden Nachfragemarkt (demographische Entwicklung) und werden gleichzeitig mit den Problemen schleichender Entinstitutionalisierung von Bildung (selbst gesteuertes Lernen) konfrontiert (Bernecker S. 46ff, Stricker/Timmermann 2006). Tippelt et. al (2003, S. 149) verweisen auf die quantitative Ausweitung des Anbietermarktes und die damit verbundene qualitative Abgrenzung der jeweiligen Einrichtungen untereinander: „Es ergeben sich daraus Probleme bei der Bedarfserfassung und der Abschottung von anderen Anbietern sowie Probleme der Profil bildenden Gestaltung der verschiedenen Weiterbildungsakteure.“ Merk (2006, S. 118; vgl. Rettberg 1997) weist darauf hin, dass Konkurrenzbeobachtung auch in der Weiterbildung zur ständigen Aufgabe gehört, denn für ihn gilt: „Im Wettbewerb heißt warten, Marktanteile verlieren.“ Er zitiert ein Beispiel aus dem Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung:

„Wenn es beispielsweise der Initiative der berufsbildenden Schulen gelänge, die „Duale Weiterbildung in kommunaler Trägerschaft“ (...) für sich zu entscheiden, so wären davon nicht nur traditionelle Anbieter im gewerblich-technischen Bereich betroffen. Die Volkshochschulen, die das Feld bisher für sich allein beanspruchten, müssten umdenken. Es ist zu spät, wenn die Existenz einer Einrichtung zur Disposition steht“ (Merk 2006, S. 118).

Antizipierende Konkurrenzbeobachtung fordert er auch von Einrichtungen, die legitimiert durch öffentliche Trägerschaft nicht direkt insolvenz- und somit existenzgefährdet sind.

1.1.5 Allgemeine Weiterbildungsmarktinformationen

Allgemeine Informationen zum Weiterbildungsmarkt sind nötig, um gegenwärtige und künftige Bedarfsfelder zu erschließen (vgl. Nuissl 2000, S. 33 ff.). Diese Daten werden in der Regel über lokale, regionale und überregionale Statistiken und Auswertungen erschlossen. Seidel (2002, S. 155 ff.) verweist darauf, dass die Datenlage zur Weiterbildung „nach wie vor unvollständig“ sowie „zerklüftet“ und „aus einer Vielzahl unterschiedlichster Datenquellen“ zusammengesetzt ist. Sie gibt einen Überblick über das Datenmaterial zur Weiterbildung und gliedert dies in:

- Amtliche Statistiken,
- Trägerstatistiken (in unterschiedlicher Datentiefe unter anderem vorhanden für DVV, Evangelische Arbeitsgemeinschaft für EB, KEB, DIHK u. a. m.),
- Erhebungen durch Institute (Berichtssystem WB, BIBB u. a. m.),
- Weiterbildungsstatistiken anderer Länder.

Pehl (2002, S. 161) beschreibt das Dilemma der augenblicklichen Datenlage wie folgt:

„Es fehlen Daten für ganze Sektoren des Felds Weiterbildung (wie z. B. für privatwirtschaftliche Weiterbildungseinrichtungen außerhalb von Trägerverbänden insbesondere im Feld beruflicher Weiterbildung) sowie aktuelle Daten zu wichtigen Teilfragen (wie zum Beispiel zur Lage des Lehrpersonals in der Weiterbildung). Vorhandene Teilstatistiken sind, weil interessenengebunden, methodisch sehr spezifisch angelegt und voneinander ‚isoliert‘. Absprachen und damit verbesserte Möglichkeiten, sie aufeinander zu beziehen, fehlen bisher (wie z. B. die unterschiedlichen Statistikkonzepte von Bundesländern oder auch die Statistiken in den Geschäftsberichten von Bundesverbänden).“

Weiß (2002) erläutert, welche statistischen Daten zur Erfassung der privaten Aufwendungen für die Weiterbildung im formellen und informellen Bereich herangezogen

werden können und welche bildungsökonomischen Schlüsse daraus abgeleitet werden können.

Trotz der von Pehl (2002) analysierten Lücken sind die Informationen, die vorliegenden Statistiken zur Weiterbildung entnommen werden können, beachtlich.

Auf der Makroebene sind dies beispielsweise Angaben

- zum zeitlichen und finanziellen Aufwand für Weiterbildung,
- zu Strukturen privater und öffentlicher Weiterbildungsaufwendungen,
- zur Bildungsfinanzierung und ihren Zielgruppen,
- zur Bildungsteilnahme an verschiedenen Angebotsformen,
- zum prozentualen Marktanteil verschiedener Bildungsträger,
- zu Personalstatistiken mit Blick auf Haupt- und Nebenamt.

Nuissl/Pehl (2002) reklamieren eine Ausweitung der Datenbasis, damit Weiterbildungseinrichtungen Analyse und Beratung besser koppeln, Nachfrage besser steuern und Öffentlichkeitsarbeit besser platzieren zu können. In ihrer Vision beschreiben sie 20 Anforderungen an eine Statistik, die nicht nur den Einrichtungen, sondern auch den Nachfragenden und Lernenden Verlässlichkeit und Transparenz bringt, die verbesserte Ressourcensteuerung ermöglicht und den Weg in neue bildungspolitische Grundsatzentscheidungen ebnen hilft. Jede Stadt und jede Region erstellt spezifische statistische Profile zur Bevölkerungs-, Regional-, Sozial- und Wirtschaftsstruktur. Darüber hinaus werden segmentspezifische Bundes- und Ländervergleiche beispielsweise aus dem Kulturbereich vorgehalten. In einigen Ländern gibt es den gesetzmäßigen Auftrag, Weiterbildungsberichte oder -planungen zu erstellen, die qualitative und quantitative Daten enthalten. Landesstatistiken einiger Kultusministerien (z. B. als Datenbasis für Mittelvergabe; vgl. Runge 2002) oder der statistischen Landesämter sind ebenso erhältlich wie zielgruppenspezifische Auswertungen wichtiger Kooperationspartner (Sozial- oder Ausländerämter etc.). Hinzu kommen die durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) eröffneten Möglichkeiten, spezifische „Auswertungen für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung“ abzurufen (Pehl/Reitz 2003 a und 2003b; vgl. auch www.die-bonn.de/service/statistik/statistik_dvv.asp).

Ein Beispiel segmentspezifischer Auswertungen sind die Ende der 90er Jahre vom DIE für die damalige Weiterbildungs-Test-Systeme (WBT) (heute telc) vorgelegten Analysen zum Sprachenbereich. Hier werden sozio-demographische Daten der Teilnehmenden festgehalten sowie weitere Merkmale wie andere Fremd-

sprachenkenntnisse, Zugänge und Anlässe, Vorkenntnisse, Lernumfeld, Gründe für die Wahl der Volkshochschule als Lernort, Fertigkeiten, Lernziele, didaktische Prinzipien, Zertifikate, Geschlechts- und Altersspezifität, Lernvorgeschichte und Schulabschlüsse, Lernabsichten, Zusammenhänge von Anlässen und Zielen und ein Vergleich zwischen alten und neuen Ländern dargestellt (Pehl 1998).

1.1.6 Informationen über globale Trends

Die Europäische Kommission nimmt über verschiedene programmatische Impulse Einfluss auf die Bildungsdebatte. Sie fordert eine bessere Verkopplung der Bildungsbereiche zur Stärkung der Aktivitäten des lebenslangen Lernens. Abgeschottete, gar nicht oder nur lose verkoppelte Lernbereiche und -sektoren bereiten – so die EU – nur unzureichend auf eine Gesellschaft des lebenslangen Lernens vor. Daher mahnt sie unter dem Stichwort „social exclusion“ Bedarfsanalysen insbesondere für bildungsferne oder von Ausgrenzung bedrohte Schichten an. Zeichnete sich längere Zeit ein Vorrang der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung ab, so propagiert die EU zudem in ihrem Memorandum die Gleichwertigkeit beider Bereiche. Bildungsmarketing muss die Vorschläge und Ideen analysieren, für die jeweils nationale Situation aufbereiten und die Ergebnisse in mittel- und langfristige Angebotsplanung umsetzen. Dies gilt für öffentlich geförderte Einrichtungen umso mehr, da sie sich europaweit in einem Geflecht unterschiedlichster Marktanforderungen behaupten müssen. Nicht in jedem europäischen Staat wird die Erwachsenenbildung mit öffentlichen Mitteln gefördert. In den Mitteilungen der Kommission „Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ werden Bildungsempfehlungen für alle gesellschaftlichen Gruppen formuliert. Dabei lässt die EU den Mitgliedsländern Gestaltungsfreiheit darin, welche Instrumente eingesetzt werden, um diesen Empfehlungen Rechnung zu tragen, sprich: in welcher Trägerschaft die Aufgabe umgesetzt wird. Öffentliche Bildungseinrichtungen, deren Angebotsplanung und Marketingaktivitäten wesentlich unter dem Anspruch sozialer Inklusion statt Exklusion stehen, müssen sich in ihren Planungen von supranationalen Überlegungen leiten lassen, die mittelfristig, dem Selbstverständnis der EU folgend, Bestandteil nationalen Handels werden sollen:

„Der erste Baustein ist Partnerschaft. Alle relevanten Akteure – ob sie Teil der formalen Systeme sind oder nicht – müssen kooperieren, damit die Strategien „vor Ort“ Wirkung zeigen. Der zweite Baustein ist die Ermittlung der Bedürfnisse von Lernenden bzw. von potenziell Lernenden und des Lernbedarfs von Organisationen und Gruppen, von Gesellschaft und Arbeitsmarkt. Drittens wird eine angemessene

Mittelausstattung (Finanzierung, wirksame Mittelverteilung) angesprochen. Danach wird untersucht, wie Lernangebote auf die Bedürfnisse und Interessen von Lernenden abgestimmt und der Zugang zum Lernen durch Weiterentwicklung von Bildungsangeboten verbessert werden kann, so dass jeder überall und jederzeit die Möglichkeit zum Lernen hat. Hier besteht für den formalen Sektor ein dringender Bedarf, nicht formales und informelles Lernen anzuerkennen. Die Entwicklung einer Lernkultur hängt letztlich von einem größeren Bildungsangebot, mehr Bildungsbeteiligung und Lernnachfrage ab. Schließlich werden Instrumente zur Qualitätssicherung, Bewertung und Überwachung vorgeschlagen mit dem Ziel, ein Höchstmaß an Qualität anzustreben“ (Mitteilung der Kommission vom 21.10.2001, S. 4; vgl. auch Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Aktionsplan Erwachsenenbildung, vom 27.8.2007, insbesondere S. 7ff).

Europaweite Projekte zur vergleichenden Marketingforschung im Bildungsbereich können Anregungen und Ideen bringen (vgl. Möller 2002). Weitere Trends für die mittel- und langfristige Positionierung resultieren aus der Veränderung und Öffnung der Bildungsmärkte. Die Diskussion über die Folgewirkungen der General Agreement on Trade in Services (GATS)-Verhandlungen für den Bildungsbereich sind noch in den Anfängen, können jedoch für die Weiterbildung in jedweder Trägerschaft und Ausprägung weit reichende Folgen haben (vgl. Grotlüschen 2002; Haslinger/Scherrer 2004).

1.1.7 Wirkungsinformationen

Bei den Wirkungsinformationen spielen das Image und der Bekanntheitsgrad der Weiterbildungseinrichtung eine wesentliche Rolle (vgl. bereits Haeberlin/Sarges 1980a). Die Volkshochschulen besitzen einen hohen Bekanntheitsgrad und werden bei Umfragen nach Weiterbildungsverhalten oft zuerst genannt (vgl. Barz/Baum 2003, S. 158). Dabei reflektiert das Image der Volkshochschule weniger die konkreten Erfahrungen mit dem Anbieter, sondern beruht vielmehr vorwiegend auf den „subjektiven, nicht immer erfahrungsgestützten Wahrnehmungslinien“ der Bevölkerung (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 101). In Anbetracht von ca. sieben Millionen Kursteilnehmenden an Volkshochschulen scheint es fast unmöglich, ein Image zu entwickeln, das allen Weiterbildungsinteressierten gleichermaßen gerecht wird.

Während eine Teilnehmergruppe die fehlende Zugangshürde zu den Angeboten positiv bewertet, sagt eine andere, dass gerade dies ein Indikator dafür sei, dass die Angebote für Anspruchsvolle ungeeignet seien. Während eine Gruppe die erschwinglichen Preise schätzt, fallen jene für andere unter die Kategorie „Was nichts kostet ...“. Während ein Teilnehmersegment die Erweiterung des Bekanntenkreises als (Zusatz-)Effekt des Kurses hervorhebt, ist dies für andere ein Argument,

zu unterstellen, die Bildungsabsicht diene als Vorwand für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse. Je enger und zielgruppenspezifischer der Bildungsauftrag gefasst ist, desto weniger läuft man Gefahr, bei Imageanalysen in einer zwischen zwei weit gespannten Polen changierenden Beliebigkeit verortet zu werden. So konstatieren Tippelt et al. (2003, S. 134), dass das Image der Volkshochschule „den häufig spezifischen, arbeitsplatznahen Fortbildungsinteressen vieler männlicher Adressaten nur wenig“ entspreche.

Ein positives Image wird in der Weiterbildung – wie in anderen Angebotssegmenten des Konsumgütermarketings zumeist auch – mit den Spezialisten und nicht mit den Generalisten verbunden (vgl. Thiele 2005, S. 91 und 2006, S. 44f; auch Tietgens 1987). Zudem kann die Flächendeckung von Weiterbildungseinrichtungen besondere Probleme zeitigen:

Bei einem vergleichsweise hohen Bekanntheitsgrad (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz, 2003, S. 127f) müssen Volkshochschulen in unterschiedlichsten Situationen Vergleiche aller Art hinnehmen, und bisweilen wird auch das individuelle Fehlverhalten einer Einrichtung zur Legitimationsfrage für andere (Heino sang Volkshochschule pleite, Abendzeitung 30.10.1990).

Medienvergleiche zeigen zudem, dass ein traditionsverbundener Bildungsbegriff ebenfalls imageprägend wirken kann (Belami für Volkshochschüler, SPIEGEL-Redakteurin Bettina Musall über den Lust-Unterhalter Hans-Joachim Kulenkampff, Der Spiegel 9/1993; vgl. auch von Rein 2000, S. 28f). Dies konterkariert gegebenenfalls einzelne lokale oder regionale Meilensteine in Bezug auf die Bewältigung der Imageprobleme (vgl. Hellwig 1995, Thiele/Schlüter 2003).

Image wird in der psychologischen Marktforschung definiert als „das Vorstellungsbild eines Gegenstandes oder einer Person in Form einer Komplexqualität von Gefühlen, Einstellungen, Haltungen und Erwartungen, die zusammen das Verhalten des Individuums bezüglich dieses Gegenstandes prägen“ (Salcher 1995, S. 132). Das „Image kennt kein Teils-Teils. Das ist das Unwahrhaftige an ihm, aber zugleich eine Kraftquelle seines permanenten Wirkens“ (Tietgens 1987, S. 2). Möller (2002, S. 219) fordert die permanente Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung. Nur sie kann dazu beitragen, Imageprobleme zu lösen. Die starke Abweichung des Wunschimages vom faktischen Image kann eine Folge passiver oder fehlender Öffentlichkeitsarbeit sein (vgl. Salcher 1995, S. 132; von Rein/Sievers 2005).

Falsche oder fehlende Öffentlichkeitsarbeit und die aus dem großen Bekanntheitsgrad resultierende persiflageanfällige Metapher des „Volkshochschulniveaus“ (Tietgens 1987, S. 3; Nolda 1995, S. 110; vgl. auch Thiele, 2005, S. 88ff) zeitigen Imageprobleme für Volkshochschulen (vgl. Nolda 1995; auch Bernecker 2001, S. 208, Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003, S.145). Konzertierte Öffentlichkeitsaktionen auf Landes- oder Bundesebene können helfen, hier gegenzusteuern (vgl. Thiele 2005, S. 95ff).

1. 2 Informationen zu internen Bedingungen

Neben den dargestellten Informationen über externe Bedingungen (Adressaten, Markt- und Konkurrenzsituation) gehören zu den Informationsinstrumenten auch solche, die interne Gegebenheiten abbilden. Dies sind zum einen Informationen über das allgemeine bildungspolitische, verbands- oder organisationsinterne Selbstverständnis, zum anderen organisationsspezifische Eckdaten (so z. B. Informationen zu Kosten- und Kapazitätsfragen). Beide werden im Folgenden skizziert.

1.2.1 Auftrag und Selbstverständnis öffentlicher Weiterbildung

Bildungspolitischer Auftrag

Vor der Formulierung operativer Marketingziele steht die Analyse der über das Field und Desk Research zugänglichen allgemeinen bildungspolitischen Prämissen der öffentlich verantworteten Weiterbildung. Sarges/Haeberlin (1980a) sprechen in diesem Zusammenhang von „offiziellen und realen Oberzielen“ (vgl. Kap 3). Die Anbindung der operativen Zielstellung an die strategischen und realen Zielstellungen führt zu einer Selbstvergewisserung über die Frage, worin der Auftrag der öffentlich verantworteten Weiterbildung verankert ist und wo sie sich damit beispielsweise von ausschließlich kommerziell orientierten, privaten Bildungsträgern unterscheidet. Meisel/Nuissl (1995, S. 114) betonen:

„Bezogen auf die Erwachsenenbildung hat das ‚Öffentliche‘, bzw. die Öffentlichkeit, in mehrfacher Hinsicht Relevanz:

 „Öffentlich“ als Gegensatz zu Verborgenem verlangt Transparenz.

 „Öffentlich“ beinhaltet eine politisch-demokratische Dimension, nämlich Partizipationschancen.

 „Öffentlich“ didaktisch interpretiert heißt nicht nur subjektiv interessante, sondern öffentlich relevante Themen aufzugreifen.

„Öffentlich‘ bedeutet einen öffentlichen Raum zu haben (Zugänglichkeit), in dem ein öffentliches Forum stattfindet (Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen).
„Öffentlich‘ ist nicht identisch mit ‚staatlich‘, sondern beinhaltet auch Staatskritik“.

Löbl (2000, S. 22) weist darauf hin, dass die Wahrnehmung des öffentlichen Auftrags nur schwer nachgewiesen werden kann, denn:

„Der Erfolgsmaßstab für öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist ja nicht nur die Leistung – also der faktische Output (etwa die Anzahl der Kurse), sondern eben die Wirkung – also der Nutzen, den die Teilnehmerinnen daraus ziehen. Dieser qualitative Nutzen ist häufig subjektiver, immer jedoch interpretierbarer und dynamischer Natur.“

Beer (2002, S. 26) registriert den bereits skizzierten Strukturwandel des Öffentlichen, der vor der Weiterbildung nicht halt macht und der sich vor allen Dingen förderpolitisch auswirken kann:

„Politische, allgemeine und kulturelle Bildung werden auf öffentliche Förderung angewiesen bleiben, wollen und sollen sie überleben.
Die Aufwendungen der öffentlichen Haushalte ebenso wie die Finanzmittel der Trägerorganisationen nehmen ab.
Im Gesamtbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung nimmt die Bedeutung marktwirtschaftlicher Strukturen zu.
Bei abnehmender staatlicher Förderung einerseits und einem steigenden Bedürfnis nach Weiterbildung außerhalb des kommerziellen Bereichs andererseits wird die Bedeutung und politische Akzeptanz gemeinnütziger Bildungseinrichtungen, die sich zumindest zu großen Teilen über private Mittel als Form bürgerschaftlichen Engagements (Spenden, Förderung durch Stiftungen, Sponsoring etc.) refinanzieren, zunehmen.“

Im Gefolge dieser Entwicklung werden seit einiger Zeit Weiterbildungsgesetze mit dem Ziel geändert, die Aufgaben öffentlicher Förderung neu zu definieren und damit auch das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Trägern neu zu ordnen. Der Staat zieht sich vielfach auf Kernaufgaben zurück und überlässt Teile der Weiterbildung, die früher breitengefördert wurden, dem Markt und damit – ohne direkte staatliche Förderung – dem freien Spiel des Angebots (vgl. Faulstich/Vespermann 2002) und definiert seine Verantwortung zu einer „Mitverantwortung“ (Meisel 2001, S. 12) um.

Der umfassende Auftrag öffentlicher Weiterbildung wird in Frage gestellt, und es gibt Anzeichen, dass er sich auf neu zu definierende oder bereits definierte Kerngebiete einschränken wird (vgl. Kuhlenkamp 2003). Noch lässt sich sein Auftragskern wie folgt zusammenfassen:

- Gewährleistung eines differenzierten, vielfältigen, ortsnahe und qualitativ hochwertigen und kontinuierlichen Angebots für alle Bevölkerungsgruppen,
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Berufswünsche und der sozialen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse der Teilnehmenden sowie Sicherung eines differenzierten Preissystems,
- Förderung der Weiterbildungsbereitschaft zur Schaffung eines adäquaten Weiterbildungsklimas sowie Verbesserung der Weiterbildungsberatung,
- Aufbau von Kooperationsstrukturen und Optimierung vorhandener Ressourcen,
- Einbeziehung betriebswirtschaftlicher Grundsätze, wobei Wirtschaftlichkeit nicht alleiniger Maßstab des Handelns sein darf,
- (Selbst-)Verpflichtung, die Qualität der geleisteten Arbeit kritisch zu reflektieren und eine kontinuierliche Verbesserung des Angebots anzustreben.

Verbands-/organisationsinternes Selbstverständnis

In diesem Zusammenhang gilt es, nach allgemeinen Grundsätzen zu fragen, die Gremien, Kuratorien und Dachverbände den Bildungseinrichtungen als Grundlage für eine Formulierung von allgemeinen Zielinformationen – auch im Rahmen eines Marketingprozesses – zur Verfügung stellen. Ein Beispiel:

Der Bayerische Volkshochschulverband (bvv) beschreibt seine Aktivitäten im Zusammenspiel mit den Mitgliedseinrichtungen wie folgt:

„Auf gesellschaftlicher wie politischer Ebene verfolgt der bvv das Ziel, dass die bayerischen Volkshochschulen im Jahr 2008 bei den politischen Entscheidungsträgern als die staatlich anerkannten, auf kommunaler Ebene privilegierten und inhaltlich breit gefächerten Partner in der Weiterbildung gelten. Zu diesem Zeitpunkt verfügen zudem alle Volkshochschulen über eine vernünftige Infrastruktur, wie beispielsweise über ein eigenes Volkshochschul-Haus. Ferner ist jede Volkshochschule mindestens einmal im Jahr mit einem Tagesordnungspunkt im entsprechenden Stadt-/Gemeinderat vertreten“ (Lößl 2000, S. 22 f.).

Auf der Grundlage dieser Aussage formuliert der bvv eine Dienstleistungs-, Kompetenz-, Leistungsdifferenzierungs-, Argumentations- und Marktarealstrategie in der Arbeitsteilung zwischen Volkshochschulen und Dachverband. Die meisten anderen Verbände beschränken sich bei der Formulierung solcher Grundsätze auf Empfehlungen zu einem einheitlichen Auftreten in der Öffentlichkeit, wesentlich von Kom-

munikationsstrategien des Corporate Design ausgehend (vgl. auch Kapitel Kommunikation).

1.2.2 Organisationsbezogene Eckdaten

Kosteninformation

Um die Position im Markt und die daraus resultierenden Anforderungen an die Marketingaktivitäten erfassen zu können, sollten die verschiedenen Kosteninformationen zusammengestellt werden:

- ☐ Raumkosten
- ☐ Materialkosten
- ☐ Verwaltungskosten
- ☐ Gehälter für haupt- und nebenberuflich Mitarbeitende
- ☐ Fahrtkosten

- ☐ Anteil der Teilnehmerfinanzierung
- ☐ Anteil drittmittelfinanzierter Seminare (Arbeitsagentur, EU-Förderung oder Projekte)
- ☐ Anteil der kommunalen Finanzierung
- ☐ Anteil der Landesmittel

Viele Weiterbildungseinrichtungen arbeiten mit differenzierten finanzwirtschaftlichen Instrumenten. Betriebsabrechnungsbögen, Kosten- und Leistungsrechnung, kaufmännische Buchführung, produktbezogene Zuordnung der Kosten sind Hilfsmittel, die Unterstützung für marketingbezogene Entscheidungen geben. Wenn durch die Kosten- und Leistungsrechnung ermittelt werden kann, wie hoch die Kosten für einen nachzuholenden Schulabschluss in einer Weiterbildungseinrichtung sind (verglichen mit den Kosten, die im staatlichen Regelschulsystem anfallen; vgl. Schöll 2003), können die sozialen und bildungspolitischen Argumente, die für die Benachteiligtenförderung sprechen, mit validen Daten unterfüttert werden. Gleiches gilt für die berufliche Bildung oder für das Vorhalten von Firmenkursen: Ohne exakte Daten über Personal- und Raumkosten kann kein konkurrenz- und damit wettbewerbsfähiges Produkt angeboten werden. Im Binnenmarketing, das heißt in der Diskussion mit politischen Entscheidungsträgern über die je nach wirtschaftlicher Rentabilität stark differierenden Produktkosten, ist dies eine Argumentationshilfe, wenn es um die Sicherung eines sozial ausgewogenen Angebots geht. Im

Außenverhältnis gegenüber den Teilnehmenden dienen die Zahlen dazu, differenzierte Preise zu begründen und zu erläutern.

Kennzahlenbezogene Serviceleistungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung helfen, segmentspezifische Analysen zu erstellen und daraus Marketingziele abzuleiten. So können beispielsweise die länderspezifischen Anteile der Eigenfinanzierung oder der Drittmittelfinanzierung verglichen, die Pro-Kopf-Finanzierung der Weiterbildung in ausgewählten Kommunen analysiert oder die Entwicklung der verschiedenen Zuschussgeber (Kommune, Land, Bund) miteinander in Beziehung gesetzt werden. Ein Beispiel:

„Die Finanzierung der Volkshochschulen erreichte 2001 eine Höhe von 1,0 Milliarden EUR, das sind um 4,5 % mehr als im Vorjahr. Die Einnahmen aus Teilnehmergebühren steigen zwar absolut, aber nicht im Anteil, denn die Drittmittel sind relativ stärker akquiriert worden. Die veranstaltungsbezogenen anderen Einnahmen der Volkshochschulen, darunter insbesondere Einnahmen aus SGB III-Mitteln, liegen mit 20,0 % über dem des Vorjahresanteils von 18,5 %. Die Höhe der öffentlichen Zuschüsse entwickelt sich proportional zur Gesamtentwicklung, Länderanteil und kommunaler Anteil bleiben im Rahmen dieser Entwicklung nahezu konstant“ (Pehl/Reitz 2003a, S. 7).

Infrastruktur und Raumkapazitäten

Bei Marketingüberlegungen in der Weiterbildung ist bekannt, dass „Seminarräume einen heimlichen Lehrplan repräsentieren“ (Fell 2002, S. 154). Unzulänglich ausgestattete Räume führen nicht nur zu Präsentationsproblemen des Angebots, sondern können den inhaltlichen Erfolgsfaktor der Weiterbildungsaktivitäten negativ beeinflussen:

„Solche Unzulänglichkeiten können etwa den Raumzuschnitt, die Möblierungsvarianten, die Sitzanordnung und Tischformen, die Belichtung und Beleuchtung, die Farbgestaltung, die Begrünung und Bepflanzung, die Akustik betreffen, aber auch und nicht zuletzt den mangelnden Mut von Architekten zum architektonisch Unperfekten“ (Fell 2002, S. 156 f.; vgl. auch Jelich 2003).

Das architektonisch Unperfekte liefert angesichts der multifunktionalen Nutzung vieler Seminarräume und der sich ständig wandelnden Lernorganisationsstrukturen die Flexibilität, die notwendig ist, um didaktisch-methodisch schnell wechselnde Settings in eine befriedigende, Erfolg versprechende Lernsituation einzubinden. Die Arbeit an Bildungshäusern wird langfristig darüber entscheiden, ob und wie Bildung richtig präsentiert und damit angenommen wird. Die Vertreter des milieuorientierten Marketings gehen davon aus, dass die Analyse der vorhandenen Raumkapazitäten künftig mit einer Analyse der sozialen Milieus, die eine Weiterbildungseinrichtung ansprechen will, einhergehen wird. Reich/Tippelt (2004) und Barz/Tippelt (2004 und

2004a) weisen darauf hin, dass besonders die obere Mittelschicht und die Oberschicht kaum mehr bereit sind, Kompromisse in Fragen räumlicher Unzulänglichkeiten einzugehen. Andererseits kann eine gute Ausstattung, deren Kosten die Kursteilnehmenden über eine erhöhte Kursgebühr mitfinanzieren müssen, für die in prekären wirtschaftlichen Situationen befindlichen Gruppierungen schnell zum Ausschlusskriterium werden. Regional und sozial differenzierte Analysen sind notwendig: Ein vergleichsweise einfach ausgestattetes Bildungshaus kann dort niedrig preisig vermarktet werden, wo die entsprechenden Milieus der mittleren und unteren Mittelschicht – wenn sie für Bildung ansprechbar sind – mehrheitlich vertreten sind. Eines sollte allerdings beachtet werden: „Gut ausgestattet und teurer“ funktioniert ebenso wenig wie „schlecht ausgestattet und preiswert“. Keine Einrichtung kommt ohne eine differenzierte Betrachtung ihrer räumlichen Möglichkeiten und der daraus resultierenden Marketingüberlegungen aus. So hat beispielsweise die Volkshochschule Stuttgart, die ein gut ausgestattetes Bildungshaus in der Innenstadt besitzt, die Erfahrung gemacht:

„Während das Haus in der Stadtmitte neue Lernerfahrungen möglich macht, nimmt die Zahl der Angebote in den Stadtteilen kontinuierlich ab. Um dieser Tendenz zum „Abhängen“ weniger mobiler und/oder sozial benachteiligter Interessent/inn/en entgegenzuwirken, werden Kooperationen mit einzelnen Stadtteilbüchereien vereinbart“ (Münnig-Gaedke 2004, S. 53).

Für die öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen bleibt die Aufgabe, ihren vergleichsweise hochpreisigen Produkten entsprechende Räume zuzuordnen (mit der Gefahr der Exklusion finanzschwacher Schichten) und das breite an Schulräumen orientierte Regelangebot in einem mittleren Preissegment anzusiedeln. Will man die Breite bedienen, behält man nur den Teil der Mittel- und Oberschicht, der die inhaltliche Qualität schätzt und souverän genug ist, über die räumlichen Mängel hinweg zu sehen. Hat man aber kaum oder gar keine ansprechend ausgestatteten Fachräume für hochwertige Produkte, etwa der beruflichen Bildung, macht es kaum Sinn, diese hochpreisig anzubieten, da sie wahrscheinlich nicht angenommen, sondern bei der preislich ähnlich gelagerten Konkurrenz besucht werden:

„In eigenen Häusern haben wir erwachsenengerechtes Mobiliar, kann sich noch verbessern. Diesbezüglich sind die Ansprüche enorm gestiegen, weil wir Entgelte nehmen, die fast schon marktüblich sind. Wir sind immer noch an der Untergrenze, immer noch die preiswerteren, aber der Abstand zu den Privaten ist nicht mehr so groß wie früher. Mit den erhöhten Entgelten wächst der Anspruch nach Lernökologie – nett angestrichene Räume, Medien müssen da sein, sauber, nicht bekritzelte

Stühle. Da haben wir große Probleme mit Kursen, die in Schulen stattfinden, die sehen nicht so attraktiv, appetitlich aus. Zumal nicht ständig, sondern nur noch alle 2 Tage gereinigt wird, von den Schülern muss es besenrein gehalten werden, eigentlich nicht zulässig“ (Möller 2002, S. 230; vgl. auch Jelich 2003; Schützendorf 2002).

1.3 Methoden und Materialien

In den beiden vorherigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass es beim Marketing um vielfältige Formen unterschiedlichster Informationsaufbereitung geht. Ziel dieses Kapitels ist es, aufzuzeigen, welche spezifischen Instrumente des Field Research bzw. der Primärdatenerhebung und des Desk Research bzw. der Sekundäranalysen zur Verfügung stehen und wo Stärken und Schwächen dieser Instrumente liegen.

Die bekannteste Form der Primärdatenerhebung ist die Teilnehmendenbefragung, die meist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kursqualität steht. Hier werden Angebots- und Durchführungsqualität erfragt, oft in zeitlicher Nähe zum Kurs. Was nicht selten fehlt, ist eine Dokumentation der registrierten Mängel und eine damit verbundene Kultur der permanenten Qualitätsverbesserung. Durch die Zertifizierungsdebatte erhalten diese Fragestellungen neue Relevanz. Eine weitere Form der Teilnehmendenbefragung besteht im Abfragen von Umfelddaten, die über das Kursgeschehen hinausgehen. Diese Befragungen liefern den Weiterbildungseinrichtungen eine Vielzahl marketingbezogener Daten. Sie reichen über Sozialdaten, Kursinteresse, Gebühren, Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Beurteilung der organisatorischen und qualitativen Rahmenbedingungen der Volkshochschul-Arbeit (vgl. u. a. Tintelnot 1998; S. 13; Thiele 2005 und 2005; Lößl 2000, S. 33 f.). Einige Weiterbildungseinrichtungen lassen die Fragebögen von den Teilnehmenden im häuslichen Umfeld bearbeiten. Störgrößen, wie das Urteil Dritter oder eine damit verbundene niedrigere Rücklaufquote, werden mit Blick auf die erwünschte umfangreichere Datenmenge ausdrücklich in Kauf genommen (Tintelnot 1998, S. 17). Barz (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Teilnehmerbefragungen in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition besitzen. Er wertet das verstärkte Interesse, das in den 1990er Jahren in dieser Frage zu registrieren war, als Indiz dafür, dass „mancherorts ein diesbezügliches Problembewusstsein erwacht ist“ (ebenda, S. 111), warnt aber auch vor der wissenschaftlichen Fragwürdigkeit dieser meist in „überwältigend positiven“ (ebenda) Resultaten mündenden Auswertungen.

Befragungen von Nicht-Teilnehmenden sind schwieriger umzusetzen, werden aber schon länger praktiziert (vgl. Barz 2002, S. 103f.). Es existieren verschiedene Methoden, und die Aussagekraft dieser Befragungen korrespondiert oft mit den investierten finanziellen Mitteln. Eine bekannte ortsübergreifende Untersuchung ist die Nachfrageoptions-Analyse, die Bönig (1995) im Auftrag des Niedersächsischen Landesverbandes der Volkshochschulen erstellt hat. Bönig arbeitete mit der Methode standardisierter Telefoninterviews. Im Rahmen des Münchner Forschungsprojekts von Tippelt u. a. (2003) wurden in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Amt der Stadt München ca. 4000 Bürgerinnen und Bürger befragt, darunter Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende. Auch der nordrhein-westfälische Landesverband der Volkshochschulen hat Nicht-Teilnehmende befragt; ebenso der Verband der Volkshochschulen Mecklenburg-Vorpommerns (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, 2004; Hausmann 2007).

Segmentspezifische Befragungen in Teilbereichen der Weiterbildung haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wie die bereits erwähnte Untersuchung von Pehl (1998) zum Sprachenbereich zeigt. Weitere Studien befassen sich u. a. mit der Situation der Teilnehmenden in Kunstkursen (Kahl 1997), mit der Angebotsentwicklung im Multimedia-Bereich (Stang/Apel/Hagedorn 1999), mit der politischen Bildung (Rudolf/Zeller-Rudolf 2004) oder mit einem Vergleich der Programmentwicklungsstrukturen im Verlauf der letzten Jahrzehnte. Tietgens hat dies für den Bereich der kulturellen und politischen Bildung, der Literatur und der Zielgruppenarbeit aufgearbeitet. Auch wenn es sich dabei nicht um Field Research im Sinne der Feldforschung beim Teilnehmenden handelt, so bleibt festzustellen, dass diese auf der Zeitachse der Geschichte der Erwachsenenbildung interessanten Ergebnisse zu wenig Beachtung und damit auch zu wenig Verwendung finden (Tietgens 1998, S. 61 ff.; Pehl 1998, S. 45).

Befragungen einzelner Zielgruppen rückten in den letzten Jahren in den Fokus der Überlegungen. So registrierten viele Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, das Ausbleiben jüngerer Publikums. Die Ursachen können in verändertem Freizeitverhalten, anderen Angeboten wie Jugendzentren, höheren schulischen Anforderungen oder einem verstaubten Image liegen. Einzelbefragungen in Volkshochschulen bringen interessante Details ans Licht (vgl.

Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke o.J.). So beurteilten die meisten Männer in der Volkshochschule Dorsten die Atmosphäre der Kurse als „angespannt, trocken und stressig“ (Tintelnot 1998, S. 61). Allgemeine Untersuchungen fehlen jedoch, und so gibt es bislang keinen übergreifenden Konzeptentwurf für die Integration der Männer in Kurse der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Nussli 1994, 2003; Thiele 2006, Sprink 2007). Dies ist vor dem Hintergrund interessant, dass Volkshochschulen nicht immer Frauen dominierte Einrichtungen waren (Barz 2002, S. 102). Schneider (1994) verweist darauf, dass eine attraktive räumliche Ausstattung möglicherweise mit einer hohen männlichen Besucherquote korrelieren kann; eine These, die anhand der Belegungsdaten optimal ausgestatteter Weiterbildungseinrichtungen überprüft werden sollte.

Befragungen über Veranstaltungsformen werden in den Forschungen des Bielefelder Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA) dokumentiert und nehmen auch im Milieumarketing einen wichtigen Raum ein. Hier wird nicht nur die Diversifikation der Zeitformen dargestellt, sondern auch herausgearbeitet, dass die Entwicklung neuer, zielgruppenspezifisch orientierter Zeitfenster eng mit dem Ausbau der Hauptberuflichkeit in der Angebotsplanung und dem Bereitstellen entsprechender Räumlichkeiten gekoppelt ist (vgl. Nahrstedt/Brinkmann/Kadel 1997; Nahrstedt et al. 1998). Befragungen über einzelne Servicebereiche der Weiterbildungsorganisation werden ebenfalls vorgenommen. Zu nennen ist dabei zuvorderst die Erreichbarkeit der Unterrichtsorte.

Gezielte Multiplikatorenbefragungen dienen vielen Weiterbildungseinrichtungen als Ergänzung des nicht immer objektiv geprägten Teilnehmerblicks. Auch hier gibt es mehrere Evaluationswege. Einzelne Weiterbildungseinrichtungen knüpfen die Auszahlung der Honorare an die Abgabe entsprechender Evaluationsbögen durch die Kursleitenden. Andere wiederum befragen die Kursleitenden anonym im Rahmen von Mailing-Aktionen. Interessant war und ist, dass die Kursleitendenbefragung eine oft überraschende Schnittstelle im Gefüge von Teilnehmenden, Verwaltung, Leitung und Gesamtinstitution darstellt. Hauptberuflich Planende erleben die Befragung der Kursleitenden nicht selten als direkte oder indirekte Kontrolle der eigenen Arbeit. Kursleitende sehen in dieser Befragungsform ein Instrument, das sie in Loyalitätskonflikte in der Zusammenarbeit mit dem Fachbereichsleitenden bringen kann (vgl. Zech 1997a, insbes. S. 29 ff.).

Allgemeine Befragungen zum Programmheft oder zum Internetauftritt stellen eine unsystematische, gleichwohl aber wichtige Informationsquelle dar. Offene Befragungsformen dieser Art sind Adressaten unbestimmt, das heißt, sie erfordern kein explizites Eingehen auf den Teilnehmenden, sondern sie geben jederzeit die Möglichkeit zum unkoordinierten, spontanen Feedback.

Eine wissenschaftlich fundierte Befragungsform stellen die zielgerichteten längeren Interviews dar, die in der Regel dazu dienen, Hypothesen zu bestätigen oder ggf. zu variieren. In den Studien von Möller (2002) und von Rein (2000) zu ausgewählten Problemen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit wird dies unter anderem deutlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das letzte Jahrzehnt in der Weiterbildung durch eine regelrechte Befragungsflut gekennzeichnet war (Barz 2002). Nicht selten wurden und werden handwerkliche Fehler bei der Aufbereitung der Fragebögen registriert (Heinrichs 1995). Selbst wenn diese vermieden werden, leiden viele Erhebungen an mangelnder statistischer Validität oder profound neuer Aussagekraft, denn häufig werden Dinge gefragt, die bereits bekannt sind (vgl. dazu auch die erste Marketingdebatte, Sarges/Haeberlin 1980a). Zudem weisen Inhouse-Befragungen oft eine hohe Zustimmungsquote auf, die zu falscher Sicherheit verleiten kann. Dort, wo Probleme benannt werden, ist nicht immer sicher, ob es in der Steuerungsfähigkeit und -verantwortung der Einrichtung liegt, diese auch qualitativ zu bearbeiten und zu lösen.

Wo Desk Research im Bereich der Programmanalysen seit Jahrzehnten Ergebnisse bringt, die in Marketingempfehlungen umsetzbar wären, unterblieb bislang ein richtungsweisender Dialog zwischen Forschung und Praxis. Pehl (1998) beklagt, dass die in diesen Befragungen gewonnenen Erkenntnisse nicht in Praxisarbeit umgesetzt wurden (vgl. auch Gieseke 2003).

1.4 Zusammenfassung

Die Informationsinstrumente im ablauflogischen Marketingmodell liefern Material für die Bearbeitung des externen und des internen Arbeitsfeldes einer Weiterbildungs-

einrichtung. Auf externer Ebene werden alle Faktoren untersucht, die von außen auf die Einrichtung einwirken und damit teilweise ihr Arbeits- und Aufgabenfeld verändern. Die interne Ebene kann von der Weiterbildungseinrichtung selbst gesteuert und beeinflusst werden. In den letzten Jahrzehnten gab es eine ganze Reihe unterschiedlicher Methoden zur Erfassung der Informationsinstrumente. Die bekannteste ist sicherlich die allgemeine Teilnehmerbefragung. Darüber hinaus gibt es ausdifferenzierte Befragungsformen zu Einzelthemen der Weiterbildung in unterschiedlicher wissenschaftlicher Tiefe. Auffällig ist, dass Sekundärmaterial zur Programmplanung selten Eingang in die Marketingdiskussion gefunden hat. Im Bereich der statistischen Auswertungen bietet die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegebenen Statistik des Deutschen Volkshochschulverbandes nicht nur allgemein zugängliches Zahlenmaterial, dass auf im Längs- und Querschnitt verglichen werden kann. Einzelanalysen können darüber hinaus Aufschluss über pädagogische und/oder organisationsbezogene Detailfragen geben. Regelmäßige Institutionendaten liefert der neue vom DIE betreute Verbund Weiterbildungsstatistik (vgl. Reichart 2006).

1.5 Operative Marketingziele

Strategische Zielentscheidungen verorten den Träger einer öffentlich verantworteten Bildungseinrichtung auf einer ordnungspolitischen Ebene. Im Falle der öffentlich verantworteten Weiterbildung – und hier besonders der Volkshochschulen - wurde herausgearbeitet, dass diese Verortung über einen längeren Zeitraum nicht revidiert und angepasst wurde, sondern dass nationale und supranationale Entwicklungen sogar eher zu einem Strukturwandel des Öffentlichen und damit zu einer „Veränderungskrise“ (Meisel 1994a, S. 52; vgl. auch Gruber 2001) beigetragen haben und nach wie vor beitragen. Gleichwohl versuchen die Träger, auch der Deutsche Volkshochschulverband, diesem Strategiedefizit durch die Formulierung realer Ziele zu begegnen (vgl. Küchler 2004). Im Rahmen der Formulierung dieser realen Ziele sind die Verbände darauf angewiesen, dass die jeweiligen Trägerorganisationen die Zielstellungen vor Ort operationalisieren. Die realen Ziele können dabei – wie gezeigt – manchmal auch zu komplex sein, um auf der örtlichen Ebene wirkungsvoll und überprüfbar operationalisiert zu werden. Das Europäische Jahr des Sprachenlernens im Jahre 2001 stand für die Volkshochschulen wie für andere Träger unter dem Diktum, von ihren Mitgliedseinrichtungen Maßnahmen

einzufordern, die die Wichtigkeit des Sprachenlernens untermauerten. Ob dies neue Produkte, eine gezielte Preispolitik für bestimmte Zielgruppen, neue Zeitfenster für neue Lernergruppen oder neue Werbeansprachen waren, blieb jeder Einrichtung selbst überlassen. Ein solcherart globales Ziel lokal umzusetzen und in Teilziele zu operationalisieren, lässt zum einen Spielraum, ist zum anderen aber auch mit dem Risiko von Zielkonkurrenzen oder Zielkonflikten verbunden. Operationalisierbare Teilziele sollten daher von einem überschaubar eng gefassten realen Oberziel ausgehen. Dies ermöglicht auch die spätere Überprüfbarkeit mit Blick auf die Zielerreichung. Merk (2006, S. 122) analysiert:

„Die Definition der Ziele und deren Operationalisierung erfolgt in der Praxis immer konkret. Jede Geschäftsleitung sollte ihre Stärken und Schwächen, also das Spektrum für den Erfolg kennen. Unter strategischem Aspekt muss sie für das Gesamtunternehmen und die jeweiligen Organisationseinheiten realistische Ziele definieren. Es liegt in ihrer Verantwortung, die Ziele so auszuwählen, dass eine Unternehmensvision die richtige Motivation für alle Mitarbeiter erzeugt. Dazu muss die Schrittfolge zur Zielerreichung bekannt und realisierbar sein.“

Im Folgenden werden Marktaufteilungsmöglichkeiten zur Unterstützung der Formulierung operativer Ziele dargelegt. Danach wird auf die Notwendigkeit verwiesen, operative Ziele schriftlich zu formulieren. Auch wenn die Analyse der Marktposition der Einrichtung ein ständiger work in progress ist, bleibt die schriftliche Fixierung der Prämissen, unter denen sich die operative Arbeit einer Weiterbildungseinrichtung vollzieht, Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung von Marketingzielen. Geißler (1995) fordert operative Zielklarheit, damit die Einrichtung nicht Gefahr läuft, ihre Aufgabe unter den sich verändernden, oft konfliktuösen Rahmenbedingungen begründungslos oder gar beliebig umzusetzen.

1.5.1 Marktsegmentierung

Marktsegmentierung bedeutet, einen heterogenen Gesamtmarkt in homogene Teilsegmente aufzuteilen. Die Marktsegmentierung soll der Erhöhung des Kundennutzens aufgrund segmentierter Bearbeitung dienen und eine bessere Zielerfüllung ermöglichen. Neben einer Erhöhung der Effektivität aufgrund der homogenen Zielgruppenauswahl kann eine Marktsegmentierung dazu dienen, eingeführte Konzepte auf spezifische Zielgruppen hin zu präzisieren oder einzelne Kundengruppen gezielter anzusprechen. Mit einer Marktsegmentierung kann zudem der so genannte Leistungskannibalismus zwischen einzelnen Angeboten vermieden werden (Freter 1983). Nachfolgend werden einige Beispiele angeführt.

Marktsegmentierungen sollten messbar und erreichbar sein. Erreichbarkeit heißt in diesem Zusammenhang, dass der Bildungsträger die Zielgruppen auf dem Distributions- und Kommunikationsweg auch erreichen kann. Zudem müssen die Marktsegmente mit den vorhandenen Instrumentarien bearbeitbar sein, denn im Marketing geht es wesentlich um die effektive Verbindung von Informations- und Aktionsinstrumentarien. Mitarbeitende müssen in der Lage sein, Leistungsangebote für bestimmte Marktsegmente umzusetzen. Wenn die Ziele der Zielgruppe nicht mit den eigenen kongruent sind, gelingt dies kaum (vgl. Bernecker S. 72ff). Die öffentlich verantwortete Weiterbildung arbeitet in der überwiegenden Mehrzahl mit Individualkunden. Folgende Segmentierungskriterien können hier unterschieden werden (vgl. Freter, 1983):

- Demographische Segmentierungskriterien (Geschlecht, Alter, Einkommen, Schulbildung, Beruf, Familienstand, regionale Segmentierungen)
- Psychographische Segmentierungskriterien (Einstellungen, Motive und Bedürfnisse, Lernverhalten, sachliche, zeitliche, persönliche und örtliche Präferenzen)
- Kriterien des beobachtbaren Nachfrageverhaltens (bildungsbezogene, kommunikationsbezogene, preisbezogene und trägerbezogene Kriterien).

Die unterschiedlichen Segmentierungskriterien erlauben es anhand der oben definierten Ziele wie Messbarkeit und Erreichbarkeit, operative Teilziele zu definieren, die verfolgt und evaluiert werden (vgl. auch Möller 2002). Einige Beispiele:

- Wenn eine öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtung Seminare für Führungskräfte durchführen will, hängt die Erreichbarkeit dieses Ziels davon ab, ob diese Zielgruppe auf der Ebene des beobachtbaren Nachfrageverhaltens mit den erprobten oder neu einzusetzenden Aktionsinstrumenten erreicht werden kann. Wenn keine Vertriebskanäle und keine Kommunikationsstrategien vorhanden sind, die es ermöglichen, diese Personengruppe anzusprechen, ist das Vorhalten eines Seminarangebotes eher kontraproduktiv.
- Zeitliche Präferenzen, die auf der Ebene der psychographischen Segmentierungskriterien angesiedelt sind, spielen eine herausragende Rolle, wenn es darum geht, Zielgruppen mit restringiertem Zeitbudget anzusprechen. Bekanntestes Beispiel sind die Wiedereinsteigerinnen in Vormittagskursen.

- Um eine bessere Raumauslastung zu gewährleisten kann ein weiteres zeitlich orientiertes Segmentierungskriterium darin bestehen, Zielgruppen zu eruieren, die für Nachmittagskurse ansprechbar sind.
- Ein demographisches Segmentierungskriterium ist das Alter. In vielen Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere in Volkshochschulen, wird darüber diskutiert, wie Kurse für Ältere bezogen auf das Kriterium Lebensalter einzugrenzen seien. Die Festlegung dieses Segmentierungskriteriums ist wichtig, um Kannibalisierung innerhalb der Programmbereiche zu vermeiden. Unter Umständen kann es in manchen Angebotsbereichen wichtiger sein, mehr nach der inhaltlicher Zielorientierung als nach dem Alter zu unterscheiden. Ein Mittfünfziger, der berufsbezogene Computerkenntnisse erwerben muss, kann in einem nicht zielorientiert ausgerichteten EDV-Kurs für Ältere fehl am Platz sein. Hingegen kann sich eine Endvierzigerin in einem Italienischkurs für Ältere aufgehoben fühlen, wenn sie keine dezidierte Zielorientierung hat und das Lerntempo akzeptiert.
- Regionale Segmentierungskriterien sind Weiterbildungseinrichtungen vertraut; außerhalb des eigenen Einzugsgebietes arbeitet man in der Regel in Leistungsverbünden, die als Segmentierungskriterien genutzt werden können (z.B. Weiterbildungsangebote für Frauen in der Region).
- Preisbezogene Kriterien funktionieren im Bildungsbereich selten nach dem Prinzip der Niedrigpreisigkeit, denn damit wird nicht unbedingt Qualität verbunden (vgl. Bernecker 1999). Für Bildungsferne kann Niedrigpreisigkeit ein Entscheidungskriterium sein.

Auch wenn Meisel (1994a, S. 49) mit Blick auf die Marketingdiskussion und damit auf die Beispiele der oben geschilderten Art festgestellt hat, dass „vieles von dem, was mit anderen Begrifflichkeiten beschrieben wird, zur disponierenden Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (gehört, I.S.). Was mit vielen großen und neuen Worten zu tun verlangt wird, ist im Kern selbstverständlicher Teil des Planungshandelns“, muss man feststellen, dass es kein Analyse-, sondern ein Umsetzungsdefizit ist, das die Marketingdiskussion in der öffentlich verantworteten Weiterbildung prägt. Selten werden Forderungen oder Probleme der oben geschilderten Art kleinschrittig operationalisiert, selten wird überprüft, ob der Operationalisierung ein messbares Ergebnis folgt. Allzu leicht sind Pädagogen versucht, ein Produkt zu platzieren, ohne die weiteren damit verbundenen Aktionsparameter im Blick zu haben. Hat man

Vertriebskanäle für eine bestimmte Zielgruppe? Oder hofft man nach wie vor auf den Zufall, der ein Angebot zustande kommen lässt? Beschäftigt man sich kleinschrittig mit den Problemen der Kannibalisierung bestimmter Angebotsbereiche und formuliert aus den gewonnenen Erkenntnissen neue Marketingziele? Oder sind es organisationale Defizite, die eine Umsetzung verhindern? Wenn Fachbereichsblockaden zu Kannibalisierungseffekten führen, kann keine Marketingstrategie greifen. Ein an den Marketinginstrumenten orientiertes Handeln lenkt somit an diesen Schnittstellen den Fokus auf organisationale Defizite.

1.5.2 Differenzierung der Nachfrageströme

In der Weiterbildung unterscheidet man verschiedene Nachfrageströme. Decker (2000, S. 170ff) sowie Merk (2006, S. 79ff) rekurren auf eine Typologie acht verschiedener Nachfragearten. Im Einzelnen sind dies:

- Negative Nachfrage
- Fehlende Nachfrage
- Latente Nachfrage
- Stockende Nachfrage
- Schwankende Nachfrage
- Optimale Nachfrage
- Übersteigerte Nachfrage
- Schädigende Nachfrage

Auf alle Nachfragetypen kann eine Weiterbildungseinrichtung mit differenzierten Marketingstrategien, die entsprechend operationalisiert werden müssen, reagieren.

Auf eine negative Nachfrage reagieren Bildungseinrichtungen in der Regel mit dem so genannten Konversionsmarketing. Hier geht es in erster Linie darum, Seminare zu platzieren, die bildungspolitisch notwendig sind, aber keine Nachfrage erfahren. Angesprochen sind häufig Kunden, die ein latentes, aber kein manifestes Bildungsbedürfnis artikulieren, zum Beispiel bildungsferne Schichten, die erst vom Nutzen eines Angebots überzeugt werden müssen. Dies galt und gilt auch für ein Konversionsmarketing mit Blick auf ältere Zielgruppen und deren Affinität mit Blick auf die Elektronische Datenverarbeitung.

Bei fehlender Nachfrage kommt das Stimulationsmarketing zum Einsatz. In diesem Fall steht die Zielgruppe dem Angebot häufig gleichgültig gegenüber und muss von seinem konkreten Nutzen überzeugt werden. Die Vermittlung abschlussbezogener oder zertifikatsorientierter und anerkannter Abschlüsse kann als zusätzlicher Anreiz eingesetzt werden. Bei bildungsfernen Zielgruppen kann auch die Kopplung von Inhalt und Form (d.h. von wissens- und freizeitorientierten Segmenten) hilfreich sein. Bei bildungsgewohnten Zielgruppen können der Tagungsort oder die innovative Präsentation eines Angebots - in zeitlicher und/oder didaktisch-methodischer Form - diese Funktion erfüllen.

Latente Nachfrage erfordert ein Entwicklungsmarketing. Ein bekanntes Beispiel für ein funktionierendes und in kürzester Zeit erfolgreiches Entwicklungsmarketing ist der EDV-Bereich. War hier zu Beginn eine vergleichsweise zögerliche und von wenigen Innovatoren getragene Nachfrage zu registrieren, so entwickelte sich dieses Weiterbildungssegment binnen kurzer Zeit zu einem nachgefragten Produkt. Der Wandel in Arbeitswelt und Gesellschaft gleichermaßen hatte einen Bildungsbedarf geschaffen, der breite Bevölkerungsschichten erfasste und der das Bildungsmanagement in relativ schneller Folge mit Entwicklungsfeldern konfrontierte, die über den rein beruflichen Verwertungsbezug hinausgingen.

Eine stockende Nachfrage erfordert ein Auffrischungsmarketing. Jede Bildungseinrichtung wird früher oder später mit einer stockenden Nachfrage konfrontiert, teilweise auch deshalb, weil Angebote, die sich einer Stammklientel erfreuen, vorübergehend Nachfrageprobleme erzeugen.

„Zum Beispiel müsste ein Angebot im Sprachenbereich aufgefrischt werden und das Konzept um weitere Inhalte ergänzt werden. Das stagnierende Angebot ist in jedem Fall auf seine Beschaffenheit und die möglichen Ursachen des Teilnehmerrückgangs hin zu untersuchen“ (Merk 2006, S. 80).

Die Gründe können unterschiedlich sein; möglicherweise wurde der Zeitpunkt einer Produktverbesserung verpasst oder es gibt konjunkturell bedingte Engpässe. Untersucht werden muss auf jeden Fall, warum die Nachfrage ins Stocken geraten ist und ob modifizierte Bildungsprodukte sowie veränderte Marketingstrategien Abhilfe schaffen können. Ein Auffrischungsmarketing kann nur greifen, wenn mikrodidaktische Anpassungen die Nachfrage wieder beleben. Verlieren bestimmte Produkte dauerhaft ihre gewohnte Teilnehmerfrequenz, reicht es nicht aus, Seminar-

konzepte in einigen Bereichen zu verändern und sich wandelnden Trends anzupassen. Ein Auffrischungsmarketing macht nur Sinn, wenn ein vergleichsweise geringer Veränderungsbedarf vorhanden ist.

Einer schwankenden Nachfrage begegnet man in aller Regel mit einem Synchronmarketing. Ein Synchronmarketing ist notwendig, wenn die Nachfrage saisonal unterschiedlich ist. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Angebote im Sommerkursprogramm frühzeitig ausgebucht, im Semesterprogramm hingegen ausreichende Kapazitäten vorhanden sind. Die Überkapazitäten im Regelangebot des jeweiligen Semesterprogramms müssen verglichen werden mit der saisonal übersteigerten Nachfrage. Raumkapazitäten, Preisgestaltung und Werbung müssen gegebenenfalls verändert werden, um die Ressourcen ganzjährig besser auszulasten.

Auf eine optimale Nachfrage reagiert man mit einem Erhaltungsmarketing. In diesem Fall müssen kontinuierliche Marktanalysen betrieben werden, um abzusichern, dass dieser für alle Seiten kritiklose Zustand längerfristig erhalten bleibt. Ergänzt werden muss dies gegebenenfalls durch eine Fortentwicklung des Bildungsprogramms, die sich an den Erfahrungswerten der optimalen Nachfragesituation orientiert.

Einer übersteigerten Nachfrage folgt in der Regel ein Dämpfungsmarketing. Die Nachfrage ist in aller Regel höher als das Angebot. Entlastung muss gesucht werden, die Nachfrage muss teilweise sogar gesenkt werden. Dies kann über das Anlegen von Wartelisten oder über die Einrichtung zusätzlicher Kurse geschehen. Wenn das zur Verfügung stehende Raum- und Platzkontingent beschränkt wird, muss überlegt werden, wann potenziell Interessierte durch das verknappte Angebot möglicherweise abgeschreckt und als Kunden nicht mehr gewonnen werden können.

Auf eine schädigende Nachfrage kann mit einem Kontramarketing reagiert werden. Schädigenden Wirkungen bestimmter Angebote muss mit einem konterkarierenden Angebot oder mit einer Eliminierung des Produkts begegnet werden, die dann ggf. auch offensiv kommuniziert werden muss.

1.5.3 Milieudifferenzierungen

Mit ihrem Milieumarketingansatz haben Tippelt/Barz ein quer zur klassischen Marktsegmentierung positioniertes Instrument in die Diskussion eingebracht. Wie bereits gezeigt, haben sie – in Anlehnung an die Forderungen nach Life-Style-Segmentierung (vgl. Sarges/Haeberlin 1980) - Präferenzen der Sinus-Socio-Vision Zielgruppen mit Blick auf Weiterbildung operationalisiert und herausgefunden, dass sich die Bedürfnisse der unterschiedlichen Milieus mit Blick auf die Aktionsinstrumente wesentlich unterscheiden und dass es Ausschlusskriterien jenseits des Produkts gibt, die bestimmte Zielgruppen an der Weiterbildungsteilnahme hindern. Ich komme im Weiteren noch darauf zu sprechen. Tippelt/Barz gehen davon aus, dass Anspracheformen, die die Kernpräferenzen der Milieus ignorieren, den Bildungsprozess gefährden. Die Autoren befürchten, dass bestimmte, meist kaufkräftige Milieus der öffentlich verantworteten Weiterbildung dauerhaft den Rücken kehren, wenn diese sie mehrfach der Zumutung einer nicht Milieu kompatiblen Seminargestaltung aussetzt. Dabei wirken bestimmte Produkte in der Regel qua Ausschreibung milieuselektierend; in einem Konversationskurs Russisch oder Chinesisch beispielsweise werden sich selten bildungsgewohnte und bildungsungewohnte Milieus wieder finden. Dies kann in einem Internet-Seminar, das aufgrund der allgemeinen Akzeptanz der neuen Technologien in breiten Bevölkerungskreisen milieuübergreifend Anerkennung findet, anders sein. Weitestgehend milieuhomogen könnte die Ausschreibung sein, wenn man den Ausschreibungstext an bestimmte, selektiv wirkende Nutzungsformen koppelte (Museum und Internet, Gesundheitsdienstleistungen im Internet etc.). Tippelt/Barz gehen davon aus, dass die öffentlich verantwortete Weiterbildung sich mittelfristig an den Bedürfnissen der einzelnen Milieus orientieren muss, wenn sie nach wie vor eine repräsentative Breite der Bevölkerung ansprechen will. Bei allen bislang diskutierten Modellen einer Operationalisierung der Marketingziele müssen daher die mit dem Makel des inhaltlich zunehmend Diffusen versehenen Rahmenbedingungen einer öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtung als „heimliches Ziel“ mitgedacht werden. Werden sie nicht zumindest in den vorhandenen Ansätzen in die operative Zielsetzung mit einbezogen, entledigt sich eine öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtung angesichts der Möglichkeiten, die die Marktsegmentierung mit Blick auf kaufkräftige Zielgruppen bietet, möglicherweise dauerhaft ihrer Legitimation. Oder sie macht sich

überflüssig, weil sie sich an Zielgruppen orientieren soll, die keine Kaufkraft besitzen und keine staatliche Allokation mehr erhalten.

1.5.4 Öffentlicher Auftrag

Meisel (2001, S. 21) beschreibt das Selbstverständnis des öffentlich verantworteten Weiterbildungszentrums Volkshochschule mit einer Vielzahl von Ansprüchen, aus denen operative Marketingziele mit abgeleitet werden könnten.

Volkshochschulen sind demnach die „Einrichtungen:

- die ein allgemeines, kulturelles und politisches Weiterbildungsgrundangebot vorhalten,
- die auf Grund der öffentlichen Förderung den Zugang offen halten können, also Unterschiede in Zugangschancen zur Weiterbildung ausgleichen,
- die die Funktion eines „weichen“ Standortfaktors haben und einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Vielfalt der Kommune leisten,
- die in Verbindung mit der Vermittlung fachlicher Qualifikation die Förderung sozialer und integrativer Kompetenzen betreiben,
- die sich in erster Linie am regionalen und lokalen Bedarf und den Bedürfnissen der Menschen orientieren und nicht an ökonomischen Randüberlegungen,
- die ein vorbildliches und verlässliches Angebot garantieren und weiterentwickeln,
- die auch für andere Träger/Einrichtungen bedeutsame Standards in Professionalität und Qualität des Angebots setzen,
- die sich von schulischen Lernformen abgrenzen und erwachsenengerechte Lernformen sowie innovative Lernarrangements gestalten“.

Nimmt man diesen Kriterienkatalog als handlungsleitend für das Öffentliche in der Weiterbildung und als Grundlage für die Operationalisierung der Ziele einer Einrichtung, zeichnet sich ab, dass kein Konsens mehr darüber besteht, dass ein kulturelles Grundangebot für alle vorgehalten werden muss. In einigen Weiterbildungsgesetzen ist dies nicht mehr vorgesehen (vgl. Faulstich/Vespermann, 2002; Kuhlenkamp 2003).

Weiterhin bleibt festzustellen, dass der offene Zugang aufgrund der restriktiven finanziellen Rahmenbedingungen mehr und mehr in Frage gestellt ist. Einrichtungen mit Finanzierungsproblemen verzichten zuerst auf Rendite schwache Angebote. Zudem fehlen verlässliche empirische Untersuchungen über die Kaufkraftreserven der von Tippelt in den unteren Milieus angesiedelten Zielgruppen und über die Auswirkungen der Hartz Gesetze auf die Kaufkraft der finanziell schwachen Bevölkerungsteile.

Die Flexibilisierung der Rechtsformen gibt Einrichtungen größere Handlungsspielräume; gleichzeitig ist damit in vielen Fällen die Erwartung verbunden, den lokalen/regionalen Zuschussbedarf stabil zu halten oder gar zu senken (vgl. Beer 2002; Möller 2002). Damit besteht keine direkte Kontrolle mehr darüber, ob regionale und lokale Bedarfe Priorität haben und die Ökonomie dabei eine 'Randüberlegung' ist. Die Debatte um die Lastenverteilung bei den Integrationsaufgaben, die Volkshochschulen und andere Träger in den letzten Jahren beschäftigte, macht deutlich, dass das Konnexitätsprinzip lokale und regionale Strukturerefordernisse überlagerte. Wenn Standardsetzungen zu den operationalisierbaren Verpflichtungen öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen zählen, kann man mit Blick auf die Qualitätsdebatte und die Einführung europaweit anerkannter Bildungsstandards durchaus davon sprechen, dass öffentliche Weiterbildungseinrichtungen vorbildhaft wirken.

Beim Abgrenzen von schulischen Lernformen hat es eine Verschiebung hin zu bildungsbereichsübergreifenden Initiativen gegeben, in denen öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen daran arbeiten, die Anschlussfähigkeit der Systeme Schule und Weiterbildung zu optimieren. Dies geschieht insbesondere in den Bereichen Fremdsprachen und Berufliche Bildung und hat unter anderem das Ziel, die Idee des Lebenslangen Lernens in den verschiedenen Bildungssystemen zu verankern und Verknüpfungen herzustellen (vgl. Schöll 2003).

Wenn „öffentlich verantwortet“ bedeutet, vorbildhaft und beispielsetzend zu wirken, kann man in diesen Feldern durchaus eine Repositionierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung und einen stärkeren Einbezug der Idee bildungsbereichsübergreifender Initiativen beobachten. Als handlungsleitende Elemente können diese durchaus in operationalisierbare Teilziele eines Marketingkonzepts einfließen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie die öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen, und hier insbesondere die Volkshochschulen, die mit der Erodierung des Begriffs des Öffentlichen verbundenen Probleme bei der Operationalisierung von Marketingzielen lösen. Wenn die Trennlinie 'öffentlich verantwortet' eine ökonomische wird, besteht die Gefahr, dass die Zielgruppen, die erreicht werden sollen, keine Mittel mehr haben, Bildung zu finanzieren. Wenn die Trennlinie 'öffentlich verantwortet' eine produktbezogene ist, stellt sich die Frage, warum nur bestimmte Angebote der Weiterbildung – in der Regel die im weitesten Sinne an beruflicher Verwertung orientierten – förderungswürdig sein sollen? Ist kulturelle Teilhabe kein lebenslanges Bildungsziel, das allen offen stehen soll und wenn ja, warum? Im Zeitalter des

Lebenslangen Lernens stellen sich Fragen der inhaltlichen Positionierung der Erwachsenenbildung und der Zugänglichkeit mit einer neuen Radikalität. Der supranational geprägte, utilitaristische Verwertungsbegriff, der dazu führt, dass die allgemeine Weiterbildung ihren lange Jahre gültigen Anspruch, ein allgemeines, kulturelles und politisches Weiterbildungsgrundangebot für alle vorzuhalten, nicht mehr aufrecht erhalten kann, hat zur Folge, dass öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen bei der Operationalisierung von Bildungszielen zunehmend in einem „bildungswertfreien“ Raum arbeiten. Der humanistische Bildungsbegriff wird in Frage gestellt (vgl. Geißler 1993; Arnold 1995; Faulstich 2005), Wissensmanagement wird zu einer Sozialtechnik, die man 'just in time' beherrschen muss, und der Kompetenzbegriff zielt auf die Bündelung aller personalen Ressourcen ab, die die berufliche Verwertung und Vermittlung einer Person verbessern helfen. Eingebettet in diese multifaktorielle Verortungsunsicherheit müssen Weiterbildungseinrichtungen ihr Alltagshandeln und ihre Zielkonflikte bewältigen.

Die in diesem Zusammenhang geführte Debatte über die Unterschiede von „Qualifikation“ und „Bildung“ in einem „humanistischen“ Marketingmodell (Geißler 1993) kann an dieser Stelle nicht vertieft werden.

1.5.5 Schriftliche Zielformulierung als Voraussetzung

Für die Umsetzungsphase einer Marketingstrategie werden die Einrichtungsziele fixiert, auch, um sie immer wieder neu formulieren und anpassen zu können. Herausgearbeitet und schriftlich festgehalten werden:

- Leitideen mit Blick auf die Arbeit der Einrichtung. Dabei ist relevant: Wo liegen die zentralen Angebotsstrukturen? Sollen Korrekturen vorgenommen werden? Welche finanziellen Anteile haben die großen Produktlinien? Sind Veränderungsspielräume vorhanden, wenn ja: abhängig oder unabhängig von finanziellen Leistungszielen?
- Leitideen mit Blick auf die mittelfristigen Marktanteile. Hier stellt sich die Frage, ob man mittelfristig vorhandene Märkte ausschöpfen, ausweiten oder diversifizieren will. Weiterhin ist zu untersuchen, ob es für einzelne Produktgruppen eine negative, fehlende latente oder stockende Nachfrage gibt.
- Leitideen mit Blick auf die spezifische Sonderleistung/Sonderstellung der Einrichtung, wenn eine solche vorhanden ist. Unterschieden wird bei-

spielsweise das Vorhandensein bestimmter Teilmärkte, die regional (Regionalbezüge des Angebots, Standortvorteile), fachlich (heterogene Weiterbildungsmärkte erfordern fachliche Angebotsausprägungen), zielgruppenspezifisch (Einschränkung auf bestimmte Teilnehmerkreise), funktionsspezifisch (spezifische Ausrichtung des Angebots, z. B. berufliche Umschulung oder politische Bildung, z. B. in Stiftungen) oder finanzierungsbedingt (Abhängigkeiten von spezifischen Finanzgebern, etwa Arbeitsagentur) unterschieden werden können.

- Leitideen mit Blick auf die Flexibilität in Bezug auf die Organisationsentwicklung, deren Chancen oben bereits skizziert wurden. Mit Kotler (1978) ist dabei nach der Anpassungsfähigkeit (anpassungsunfähig, mäßig, hochgradig oder vollkommen anpassungsfähig) zu fragen (vgl. auch Strikker/Timmermann 2006).

Bei diesen Fragestellungen handelt es sich um Grundsatzentscheidungen zum Marketing- und Qualitätsdenken (vgl. Demski/Lorenz 1994, S. 20 ff.; Hartz/Meisel 2004). Festgelegt werden Ziele, die nach außen gerichtet sind und Teilsegmente oder die gesamte Klientel der Einrichtung betreffen. Die Ziele sollten konkret, realistisch und zeitlich überschaubar sein, damit sie einer Wirkungskontrolle zugänglich sind.

Für die operative Zielformulierung ist es in diesem Zusammenhang wichtig, zwei wesentliche Rahmenbedingungen zu reflektieren.

Trägerkonkurrenz

Die Weiterbildungslandschaft zeichnet sich durch Pluralität und Diversifizierung aus. Die folgenden Zahlen geben die heterogene Struktur des Marktes „Weiterbildung“ auf der Mikroebene nur bedingt wieder, akzentuieren aber die Wachstumsraten, die in den letzten Jahrzehnten erzielt wurden:

„Die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung insgesamt, also an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren, lag in Deutschland im Jahr 2000 bei 43 %. Im Vergleich zu 1997 ist sie damit um 5 Prozentpunkte gesunken, während sie in den davor liegenden Erhebungen angestiegen war. In der längerfristigen Betrachtung ist Weiterbildung dennoch ein stark wachsender Bereich. Während 1979 die Teilnahmequote an Weiterbildung 23 % betragen hatte, liegt sie 2000 fast doppelt so hoch. Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung betrifft vor allem die allgemeine Weiterbildung, an der sich im Jahr 2000 26 % der 19–64-Jährigen beteiligt haben (1997 31 %). Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung hat sich dagegen

nicht nennenswert verändert. Sie lag im Jahr 2000 bei 29 % (1997 30 %)“ (Kuwan/Thebis 2003, S. 159 f.).

Jede einzelne Weiterbildungseinrichtung muss die eigenen Stärken und Profile reflektieren und darlegen, wie sie sich vom jeweiligen Mitbewerber abgrenzen kann (vgl. Schöll 1994; Gerhard 2006). In der Konkurrenzabgrenzung können Alleinstellungsmerkmale einer Bildungseinrichtung, so genannte unique selling propositions (vgl. Künzel/Böse 1995, S. 109), herausgearbeitet werden.

Handlungsautonomie

Die institutionelle Autonomie einer Weiterbildungseinrichtung ist ein Gradmesser für marketingbezogene Handlungsspielräume. Nicht erst seit Einführung der dezentralen Ressourcenverantwortung in den Kommunen ist bekannt, dass Institutionen mit relativ hoher struktureller Autonomie erheblich mehr Dispositionsspielräume hinsichtlich ihrer Marketingaktivitäten besitzen (vgl. Kil 2002). Marketingaktivitäten in einer nach hierarchischen, mit langen und wenig transparenten Entscheidungswegen arbeitenden Großorganisation für einen Teilbereich durchsetzen zu wollen, erfordert komplizierte und meist subeffizientere Entscheidungswege als in einer dezentralen Arbeits- und Entscheidungsumwelt (vgl. Schmitthals 1993). Dass die politisch-institutionellen Wandlungen den Handlungsrahmen und den Aktionsradius einer Weiterbildungseinrichtung prägen, wurde mit Blick auf die Weiterbildung unter anderem in der Arbeit von Möller (2002) dargestellt. Sie geht davon aus, dass Marketingaktivitäten größere Entscheidungskompetenzen voraussetzen und beschreibt anhand einer Fallstudie auf Basis mehrerer Interviews mit Volkshochschulleitenden, dass deren Aktionsradius in Bezug auf Marketing und Wirtschaftlichkeit entscheidend von der Rechtsform abhängt:

„Die Übertragung der entscheidungsorientierten Marketinglehre in die Volkshochschule und der Realisierungsgrad von Marketing sind rechtsformabhängig. Je größer die Freiheitsgrade der vhs-Leitung und ihre Akzeptanz gegenüber einer Marketingeinführung sind, desto wahrscheinlicher ist die Umsetzung der Markt- und Kundenorientierung“ (Möller 2002, S. 290).

1.6 Zusammenfassung

Operative Marketingziele sind Ziele, die aus strategischen und realen abgeleitet, kleinschrittig beschrieben und umgesetzt werden müssen. Vielfach sind diese Fragestellungen dem Aufgabenspektrum eines pädagogisch Verantwortlichen inhä-

rent. Gleichwohl wurde deutlich, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, auf einer Mikroebene zu operationalisieren und zu evaluieren, gefördert werden muss. Wenn schriftlich fixiert und kontrolliert wird, kann der Alltagserfolg operativen Marketinghandelns besser beschrieben werden.

Dass sich dieses operative Marketinghandeln nach wie vor in dem institutionellen Unsicherheitsraum bewegt, in dem öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen angesichts der zunehmenden Verunklarung ihres Auftrags arbeiten müssen, wurde herausgestellt. Diese Unsicherheit entbindet jedoch nicht von der Aufgabe, den Versuch einer Operationalisierung vorzunehmen und sich der möglichen Widersprüche, die im Alltagshandel auftauchen, bewusst zu sein.

2 Aktionsinstrumente der Marketing

2.1 Das Produkt als Marketinginstrument

Im folgenden Kapitel wird der Unterschied zwischen dem kommerziellen Produktbegriff und dem Produktbegriff der öffentlich verantworteten Weiterbildung herausgearbeitet.

Das Denken in „Produkten“ ist in der pädagogischen Diskussion nicht neu. Kotler (1974) hat den Begriff in die US-amerikanische Marketingdiskussion eingebracht. Sarges-Haeberlin (1980a, S. 20f) haben, wie im vorigen Kapitel aufgezeigt, den Begriff der Angebotspolitik in die deutsche Marketingdiskussion eingeführt (vgl. auch Strunk 1980b). Sie verwiesen in allgemeiner Form auf die Problematik der Übernahme betriebswirtschaftlicher Termini, ohne dieses Thema am Beispiel des Produktbegriffs weiter zu vertiefen.

Gottmann (1985, S. 173) hat den Produktbegriff aus der betriebswirtschaftlichen Marketingdiskussion übernommen, ihn jedoch zusammen mit der Distribution unter dem Terminus „Angebotspolitik“ zusammen gefasst, da es ihm „wenig zweckmäßig (erschien, I.S.), die Distributions- und die Produktpolitik isoliert zu behandeln, weil sich in der Volkshochschule die Produkterstellung (die Veranstaltungsrealisierung) und die Produktübertragung an die Teilnehmer nicht trennen lassen“ (ebenda). Diese Verkopplung wird angesichts der mittlerweile ausdifferenzierten Diskussion um beide Begriffe wieder aufgelöst. In Abgrenzung zu Gottmann übernehme ich allein den Produktbegriff. Dies geschieht, weil es innerhalb der Diskussion um die pädagogische Distribution in den letzten Jahrzehnten eine differenzierte eigenständige

Debatte gegeben hat. Der Distributionsbegriff lässt sich daher nicht mehr ohne weiteres an den Produktbegriff koppeln.

Die weiteren Marketing-Aktionsinstrumente – neben der Distribution der Preis und die Kommunikation - werden in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben.

Mit Bezug auf das Non-Profit-Marketing umfasst der Produktbegriff „alles und jedes, das einem Markt zwecks Wahrnehmung, Erwerb oder Konsum angeboten werden kann: konkrete, greifbare Gegenstände, Dienstleistungen, Personen, geographische Orte, Organisationen und Ideen“ (Kotler 1978, S. 164). Ich diskutiere im Folgenden den immateriellen, dienstleistungsbezogenen Produktbegriff, der einen Kurs oder eine kursähnlichen pädagogischen Leistung beschreibt. Bevor ich dabei auf den „Leistungskern“ (Sarges/Haeberlin 1980, S. 37) des pädagogischen Produkts und danach auf seine servicebezogenen Nebenleistungen eingehe, lege ich dar, wie die Produktdiskussion Ende der 80er Jahre Eingang in die kommunale Steuerungsdiskussion fand. Durch die Einführung des Produktbegriffs im Rahmen neuer Zieldefinitionen kommunalen Handelns wurden öffentliche Weiterbildungseinrichtungen aufgefordert, diese Steuerungsterminologie, ungeachtet möglicher pädagogischer Vorbehalte, zu übernehmen. Umso wichtiger wurde es damit, und dies wird nachfolgend aufzuzeigen sein, die Unterschiede zwischen dem Leistungskern, der so genannten Produkthauptleistung, an deren Zustandekommen der Teilnehmende ursächlich beteiligt ist, und den von der Weiterbildungseinrichtung zu verantwortenden Produktnebenleistungen herauszuarbeiten.

Produkte in der Weiterbildung – Die Einführung des Begriffs im Zuge der Diskussion um die dezentrale Ressourcenverantwortung

Mit dem Bericht zur Dezentralen Ressourcenverantwortung der Kommunalstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), der im Jahr 1991 erschien, erreichte die Debatte um den Produktbegriff die Weiterbildungseinrichtungen in einer bis dahin unbekannten Form. In den Kommunen wird seit dieser Zeit der Versuch unternommen, Arbeitsabläufe durch Produktsteuerung wirtschaftlich und organisatorisch effizient zu gestalten und einheitliche Beschreibungsformen für die Resultate ergebnisorientierten Handelns zu generieren.

Produkte stellen seit einigen Jahren in Verwaltungen die Grundlage für das neue Kontraktmanagement und für globale Budgets dar (Budäus 1996, S. 29). Sie sind zentrale Größe für Fachplanungen, Rechnungswesen, Berichtswesen, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung sowie Organisation (Plamper 1996, S. 23; Budäus 1996, S. 29). Der KGSt-Bericht 4/1991 „Dezentrale Ressourcenverantwortung“ beschreibt Produkte wie folgt:

„Die Herstellung von Produkten wird geplant, realisiert und kontrolliert. Im Zuge der Produktplanung sind Produkt- bzw. Leistungsziele zu formulieren, die die geplanten Produkte möglichst konkret und operational nach Art, Menge, Qualität usw. beschreiben. Mit der laufenden Erfolgskontrolle werden gesetzte und verwirklichte Produkt- und Leistungsziele miteinander verglichen.“

Für Weiterbildungseinrichtungen ergab sich mit Beginn dieser Diskussion eine Definitionsproblematik in Bezug auf die Kategorie 'Produkt': War jeder Kurs oder waren Gruppen von Kursen ein Produkt? In der interkommunalen Fachdiskussion kam man überein, Fachbereiche als „Produkte“ zu definieren, die sich in der Regel aus Teilprodukten oder Leistungen (den einzelnen Kursen und Angeboten eines Fachbereichs) zusammensetzen. So hatte eine Volkshochschule dem Gliederungsschema der Statistik des Deutschen Volkshochverbandes folgend in der Regel sechs Produkte, die aus den Teilprodukten/Leistungen (= Aktivitäten in den Fachbereichen) bestehen. Je nach Größe der Kommune wurde ggf. auch definiert, die Volkshochschule als „ein Produkt“ und die darin angesiedelten Fachbereiche als Teilprodukte anzusehen. Damit wollte man die Größe der kommunalen Produktkataloge überschaubar halten.

Die Rezeption der KGSt-Überlegungen fand ihren Niederschlag in der Kommentierung durch Verwaltungshandelnde. So reagierte beispielsweise Fluhr (1995) skeptisch auf die neue Kategorisierung. Seine Kritik bezog sich auf die Hemmnisse der Tarifverträge und auf die Problematik, dass "eine Verwaltungsreform auf dem Verwaltungsweg", wie sie die Dezentrale Ressourcenverantwortung mit ihren zahlreichen Verästelungen darstellt, "nicht viel bringen" wird (Fluhr 1995, S. 171). Er merkt an, dass er bei der Einführung neuer Steuerungsmodelle erlebt habe, „dass wir zwar wunderschöne Produktbeschreibungen und auch die dezentrale Ressourcenverantwortung eingeführt hatten, die Mitarbeiter das alles nur wiederum als ein neues Regelwerk angesehen haben. (...) Wer über Jahre hinaus gewöhnt ist, nur Einzelanweisungen auszuführen, wird nicht schon morgen nach Zielvorgaben arbeiten können" (ebenda, S. 63).

Die kulturpolitische Gesellschaft widmete dem "Unternehmen Kultur" eine Jahrestagung und diskutierte "Neue Strukturen und Steuerungsformen in der kommunalen Kulturverwaltung" (Richter/Sievers/Sievert 1995). In dem Sammelband werden alle Kultursparten beleuchtet; neben organisatorischen und finanziellen Fragen der Verwaltungsreform werden Aspekte der Personalführung in Umsteuerungsprozessen, der Qualitätsmessung und der langfristigen Optionsspielräume der Politik diskutiert. Die umfängliche Auswahlbibliographie am Ende des Tagungsbandes dokumentiert, wie differenziert und spartenorientiert die Kulturschaffenden bereits Mitte der 90er Jahre auf diese Diskussion reagierten (ebenda, S. 271ff). In einem Einzelbeitrag beleuchtet Richter (1995a, S. 72) die Probleme, die die neuen Steuerungsideen für die Kultureinrichtungen mit sich bringen. Er fordert Planungssicherung mit Blick auf die Budgetverwaltung, thematisiert Fragen der Erfolgsbemessung des "Produktionsprozesses Kultur" (ebenda, S. 76), stellt ein erstes Schema einer qualitativen Messbarkeit kultureller Aktivitäten zur Debatte (ebenda 85ff.) und reklamiert vor allen Dingen verbindliche "Spielregeln" (S. 88f). Zeitlicher Druck bei diesen neuen Entscheidungsprozessen kann, so Richter, Demotivation der Mitarbeitenden zur Folge haben und letztlich darin münden, dass eine Verwaltung in die Gefahr gerät, "ihre wichtigsten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Jahre hinaus zu frustrieren und damit die Funktionsfähigkeit der Kommunalverwaltungen aufs höchste zu gefährden" (ebenda, S. 87). Aus der Sicht des Kulturmanagements kritisiert Klein (1995, S. 11) die bis dahin virulente Trennung von Fach- und Mittelverantwortung, die regelmäßig im "Novemberfieber" mündete und erhofft sich durch die Output-Orientierung der Produktsteuerung bessere Entscheidungsgrundlagen für die strategische ('Are we doing the right things?') und operative ('Are we doing the things right?') Planung (ebenda, S. 14). In Fortschreibung der ökonomischen Logik der neuen Steuerungsdiskussion beschreibt Harney (1998, S. 192), dass der produktorientierte Blick auf öffentliche Dienstleistungen die Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen auf möglichst effiziente Vermarktung reduziert:

"Es geht darum, die Aufgabenorientierung des Staates so weit wie möglich zu minimieren oder aber sie auf Refinanzierungsgrundlagen zu stellen, die aus dem Verkauf von Produkten stammen."

Harney (1998, S. 184; vgl. auch Faulstich 2003) kritisiert den Legitimationsdruck öffentlichen Handelns seit der Einführung des neuen kommunalen Steuerungsinstruments als einen, der „nicht an Erfolge in der politischen Auseinandersetzung,

sondern an Erfolge wirtschaftlicher Art gebunden" ist und charakterisiert diese ertragsabhängige Politik als latent beliebig. Da Erfolge im kommunalpolitischen Handeln immer stärker ertragsabhängig beurteilt werden, spielt es letztlich auch keine wesentliche Rolle mehr, "mit welcher Art von Aufgabenwahrnehmung solche Erträge auch immer erzielt werden" (ebenda).

Kil (2003, S. 49ff) hat in ihrer Arbeit über Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen nachzuweisen versucht, dass die Folgen der dezentralen Ressourcenverantwortung und der damit eingeführten Instrumentarien notwendige organisationale Veränderungsprozesse ermöglichen. Kil benennt dabei unter anderem die Implementierung der Kostenrechnung im Gefolge der Budgetierung/Plafondierung. Über diese "Repositionierungsmaßnahmen wurden Teile der Organisationsstruktur/ der Organisationsabläufe und Ziele bzw. Verbindungen zur Umwelt verändert und in der Folge Aktivitätsfelder oder Produkte/Angebote verschoben und ausgetauscht" (ebenda, S.9). In der Analyse förderlicher Grundbedingen organisationalen Lernens rekurriert Kil (2003, S. 89) wiederholt auf Instrumente der neuen Steuerung, denen sowohl von den Einrichtungen der Weiterbildung selbst organisationsförderliche Wirkung attestiert wurde, die aber auch aufgrund der Analyse der von ihr als förderlich angesehenen organisationalen Muster geeignet scheinen, Entwicklungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen positiv zu beeinflussen. So beschreibt sie unter anderem die Modularisierung als eine von mehreren neuen Grundstrategien moderner Organisationsgestaltung. Dabei kann Modularisierung "aufgrund der Bildung von Profit-Center-Strukturen, nach Geschäftsbereichen und Produkten, nach Kernkompetenzen, nach Regionen und lokalen Einzelmärkten oder aufgrund von Prozessketten (...) stattfinden" (Kil 2003, S. 127). Ohne den Rückgriff auf strukturierende Elemente der dezentralen Ressourcenverwaltung scheint, so Kil (2003, S. 131), nicht nur der Organisationsprozess von Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch die Arbeit von Beratern in diesen Entwicklungsstadien gefährdet. Für die Organisationsentwicklung der Weiterbildungseinrichtungen und für die Arbeit der Berater der Einrichtungen werden die Bausteine der dezentralen Ressourcenverantwortung, und insbesondere die finanztechnischen und die mit der Rechtsform verbundenen flexibilisierten Entscheidungsspielräume, Voraussetzung organisationaler Beschleunigungs- und Erfolgsprozesse. Geißler (1998, S. 180) weist in diesem Zusammenhang nach, dass es auch die neuen Organisationsformen

der Arbeit sind, die veränderte Organisationsmodelle erfordern, denn "Produktivitäts- und Qualitätssteigerungen (sind, I.S.) nicht mit Hilfe traditioneller bürokratischer Mittel wie vor allem Hierarchie und Kontrolle erreichbar (...), sondern nur durch empowerment, d.h. dadurch, dass man den Mitarbeitern zutraut, ihre Qualifikations- und Motivationsressourcen selbst organisiert zu entfalten". Kil (2003, S. 127) beschreibt, dass hierarchische Führungsmuster in der Regel organisationsfeindlich und damit entwicklungshemmend sind. Dies würde bedeuten, dass die dezentrale Ressourcenverantwortung und ihr an Produkten orientiertes Denken eine wesentliche Voraussetzung für die Implementierung organisationaler Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten war und ist. In einigen organisationsbezogenen Teilbereichen lässt sich dies für die Weiterbildung nachweisen, wie noch zu zeigen sein wird. Grundsätzlich muss jedoch davon ausgegangen werden, dass es in der Weiterbildung kein direktes „Produktmanagement“ im Sinne einer inhaltlich messbaren Outputsteuerung gibt. Wenn Weiterbildungseinrichtungen davon sprechen, dann „meinen sie damit ihr Angebot, ihre Teilnehmertage oder Stundenvolumina, kurz: die handhabbaren und 'kontrollierbaren' Inputfaktoren von Lernprozessen“ (Arnold 2003, S. 92) und ignorieren die Komplexität der hinter diesen quantitativen Bezugsgrößen verborgenen Aneignungsprozesse. Die Unterschiede zwischen dem allgemeinen Produktmanagement der unterschiedlichen kommunalen Dienstleistungen (und natürlich auch der kommerziellen) und dem der Weiterbildung werden im nächsten Kapitel dargestellt.

2.1.1 Produkte in der pädagogischen Diskussion

Versucht man, Kategorien der pädagogischen Produktbeschreibung zu finden, so bleibt vorab festzuhalten, dass Produkte immer das Ergebnis menschlicher Arbeit sind. Sie können materieller und immaterieller Natur sein. Wie immer Produkte letztlich beschaffen sind, sie erfordern eine möglichst stabile Anbieter-Nachfrager-Struktur. Diese Struktur ist umso einfacher herzustellen, je konkreter ein Produkt ist, d. h. je weniger erklärungsbedürftig, je weniger subjektiv geprägt und je weniger von Partizipationsleistungen jedweder Art abhängig. Dass immaterielle Produkte besondere Schwierigkeiten einer überzeugenden Kundenbindung haben, liegt in der Struktur des Produktes und seiner sperrigen, widerständigen „Konsumierbarkeit“ begründet (vgl. Bruhn/Tilmes 1989, S. 108 sowie Merk, 2006, S. 63).

Im Mittelpunkt eines Produkts steht sein „Leistungskern“ (Sarges/Haeberlin 1980a, S. 37) oder sein Kernnutzen, also die für den Konsumenten mit der direkten Nutzung erhofften Vorteile, die er sich durch das Buchen eines Produkts „Kurs oder Kursangebote“ (= Summe der Angebote eines Fachbereichs) respektive „Veranstaltungen“ erhofft. Ergänzend kommt der Zusatznutzen in Form Produkt begleitender Serviceleistungen hinzu. Der Zusatznutzen ist das Produktumfeld, das notwendig ist, damit der Leistungskern „Kursangebote“ möglichst optimal geplant, offeriert, durchgeführt und kontrolliert werden kann. Damit werden zwei Ebenen der „Produktpolitik“ unterschieden:

- Es gibt die von den Weiterbildungseinrichtungen angebotenen Produkthauptleistungen, auch Kernnutzen genannt, „wobei es sich sowohl um einzelne Leistungen (wie z. B. Kurse, Lehrgänge o. Ä.) als auch um Kombinationen dieser Leistungen zu einem Leistungspaket (wie z. B. das gesamte Programm der Volkshochschulen oder Fachbereichsprogramme handelt)“ (Gottmann 1985, S. 175). Nittel (1999, S. 181 f.) spricht in diesem Zusammenhang von Teilnehmerorientierung. Arnold (2003, S. 92) verweist darauf, dass die Nutzer/innen „der auf diesem Markt angebotenen und konkurrierenden Angebote gewissermaßen selbst das ‘Produkt’ sind bzw. sich auf der Realisierungsebene der in Anspruch genommenen Dienstleistung befinden.“
- Es gibt die Produktnebenleistungen, auch Zusatznutzen genannt, „wobei es sich um Produkt und Programm begleitende Serviceleistungen handelt, wie z. B. ein nach Teilnehmergruppen differenziertes Anmeldesystem, die Einrichtung einer Kinderbetreuung oder die Ermöglichung eines Kurswechsels“ (Gottmann 1985, S. 175). Nittel (1999, S. 181 f.) nennt dies Kundenorientierung; Arnold (2003, S. 92) spricht von Facility-Management.

Ich stelle im Folgenden die Spezifika der Produkthauptleistungen dar. In einem zweiten Teilkapitel werden die servicebezogenen Komponenten der Produktnebenleistungen skizziert und in einem dritten Teilkapitel beschäftige ich mich mit strategischen Produktentscheidungen im Bildungsmarketing.

2.1.2 Produkthauptleistungen

Worin unterscheidet sich ein Kursangebot, das eine Weiterbildungseinrichtung plant, bewirbt und auf den Markt bringt, von einem Konsumartikel, d.h., einem Schokoriegel oder einem Waschmittelpaket? Bei einem Schokoriegel haben Konsumenten das Bedürfnis, eine schmackhafte Süßigkeit zu erwerben. Der Preis soll den Zutaten entsprechend sein und Vergleichsprodukten standhalten. Verbraucherbewusst achten die Einkaufenden zusätzlich auf eine umweltfreundliche Verpackung und auf die Mindesthaltbarkeit etc. . Konsumenten haben meist eine Produktvorstellung und kaufen die Ware, einmal getestet und für gut befunden, vielleicht häufiger.

Wie steht es aber mit einem Kursangebot Englisch, EDV oder Gesundheitsbildung? Wodurch ist hier die Beziehung zwischen Anbieter und Nutzer mit Blick auf die Produkthauptleistung resp. den Kernnutzen gekennzeichnet? Bevor ich dies näher untersuche, wende ich mich der Frage zu, ob die Nutzenden in der Erwachsenenbildung „Kunden“ im klassischen Sinne des Marketings sind, die konsumieren, was vorgegeben wird.

Kunden in der Weiterbildung

Bastian (2002, S. 12) beschreibt die problematische Beziehung der Pädagogik zum Kundenbegriff:

„Radikale Kritiker verweisen auf die prinzipielle Unvereinbarkeit des Kundenbegriffs mit erwachsenenpädagogischer Arbeit, auf die Nicht-Vergleichbarkeit der eindeutig komplementären Verkäufer-Kunden-Beziehung mit der vielschichtigen und komplexen Beziehung zwischen Teilnehmenden und Pädagogen und wenden sich gegen die Verdrängung der identitätsstiftenden pädagogischen Prinzipien der Profession durch ökonomische Sprachspiele.“

In ihrer Analyse der Beziehung zwischen Teilnehmenden und Institution plädiert Bastian, der Logik moderner Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen folgend, für einen Kompromiss, der die Erfordernisse der Pädagogik nicht außer acht lässt, die Herausforderungen neuen, systemorientierten Qualitätsmanagements jedoch berücksichtigt.

„Ich möchte jedoch die These aufstellen, dass der Kundenbegriff und der Dienstleistungsgedanke dennoch geeignet sein könnten, die Eigenrechte des ‚Teilnehmers‘ als lernendes Subjekt in seinen eigentlichen Interessen und Bedürfnissen gerade auch dort zu stärken, wo es im eigentlichen Sinne um Bildung geht ... Der Kundenbegriff stellt ganz unzweideutig klar, dass sich der Existenzzweck der Einrichtung aus ihrer Leistung für die

Abnehmer/innen legitimiert und nicht umgekehrt die Abnehmer/innen zur Aufrechterhaltung der Leistung dienen“ (Bastian 2002, S. 14).

Mit der Betonung des teilnehmerorientierten Kundenbegriffs akzentuiert sie die bereits von Kotler in seinen Organisationstypologien analysierte und von Zech radikalisierte Kritik an der Umsteuerungsträgheit vieler Weiterbildungseinrichtungen. Zech (1997, S. 26 ff.) kritisiert, dass Non-Profit-Organisationen oft so handeln, „als wären ihre Klienten für sie da und nicht sie für ihre Klienten“.

Im Gegensatz zur pragmatischen Kundensicht in der betrieblichen Weiterbildung (Götz/Mihailovic 2003, auch Merk 2006, S. 65ff) problematisieren Möller (2003) und Orthey (2003) die Übernahme des Kundenbegriffs dahingehend, dass dies nicht dazu führen darf, die Kunden aus ihrer Rolle als Mitgestalter des Bildungsprozesses zu entlassen. Orthey (2003, S. 182) koppelt die Verwendung des Kundenbegriffs an eine Grundsatzkritik mit Blick auf die Anonymität neuer Lernformen und -techniken:

„Es gibt jedenfalls einige Indizien dafür, dass es eine neue Ästhetik von Lernprozessen gibt. Diese kommen ohne Riechen, Schmecken, ohne Fühlen, ohne Natur, ohne Kunst, ohne Kulturerfahrung, ohne persönlichen Dialog im sozialen Kontext aus. Sie ist bestimmt durch das Bild der Benutzeroberfläche, die ihren Namen zu Recht trägt: Lernende Kunden sind hier Benutzer und an der Oberfläche tätig. Sie klicken sich von hier aus weiter in ihren Lernprogrammen und -plattformen und in die Weiten des Netzes. Weg mit den Bildungsstätten, auf in die virtuellen Lernwelten, die Diskussionsforen und die Chatrooms“.

Nuissl (2003) versteht die Einführung des Begriffs 'Kundschaft' unter anderem als Ausdruck eines sich ändernden Verhältnisses von Angebot und Nachfrage in der Erwachsenenbildung, das gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse stärker in den Fokus der Planungsüberlegungen mit einbezieht.

Wenn der Kundenbegriff in dieser Arbeit verwendet wird, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der direkten Kundeninteraktion im Bereich der Produktnebenleistungen. Im Sinne Nittels (1999, S. 181 f.) und Arnolds (2003, S. 92) bleiben die Kunden im Lernprozess immer noch Teilnehmende, die ihre Produkte nicht ausschließlich konsumieren können, sondern mitgestalten müssen. Dies gilt auch für Kontexte netzgestützten Lernens. Im Zusammenspiel mit der Weiterbildungseinrichtung ist das Kundenverhältnis bei allen Produktnebenleistungen hingegen ein serviceorientiertes und damit dienendes. Dies wird in dieser terminologischen Zuspitzung deutlich.

Das Produkt Bildung – Teilnehmende als Ko-Produzenten

Beim Produkt Bildung haben die Kunden immer eine Doppelfunktion: Sie buchen einen Kurs und sind gleichzeitig in der Rolle der Teilnehmenden am Zustandekommen des Produkts beteiligt. Sie erwerben nicht das fertige Produkt, sondern das Recht, an der Entstehung des Produkts beteiligt zu sein. Dieser Prozess ist ein offener, der scheitern kann. Knoll konstatiert: "Ob aber wirklich ein Lernerfolg entsteht, hängt in hohem Maße von der Mitwirkungen der Teilnehmenden ab. Sie sind also mit-produzierend, denn ein "Be-lernt-Werden" gibt es nicht, und "Belehrung" ist noch lange nicht "Lernen" (Knoll 2002, S. 91). Für Nuisl (2003, S. 176) entsteht das Produkt Bildung „aus der Eigentätigkeit des Lernenden.“ Angermöller/Ehse (1997, S. 69) sprechen vom Lernenden als "Ko-Produzenten des gesamten Lernprozesses.“ Arnold (2003, S. 92; vgl. auch Arnold/Lehmann 1996, S. 22f) kommentiert: „Im Unterschied zu anderen Märkten beziehen sich Angebot und Durchführung von Bildungs- bzw. Lernprozessen auf einen Markt, auf dem Anbieter/in und Nutzer/in gemeinsam das 'Produkt' (z.B. Bildung, Kompetenz) herstellen, weshalb (...) vorgeschlagen wurde, im Bildungsbereich nicht von Konsument/innen, sondern besser von 'Prosument/innen' zu sprechen“ (abweichend dazu der Prosumenten-Begriff bei Geißler, 1992). Auch Schäffter (1995, S. 4; vgl. Rudolf 1990, S. 10; Miller 1991; Geißler 1995a; Schmidt 1998 und Weinberg 2000) betont, dass die "Wirkung als Ergebnis von pädagogischer Einflussnahme auf erwachsene Lerner (...) daher nicht produkthaft, sondern nur über eine konstitutive Selbstbeteiligung der Adressaten am Bildungsprozess erreichbar" ist. Bildung kann niemals „durch Kauf erworben" werden, sondern nur "als Selbstbildung des Menschen stattfinden" und setzt "seine aktive, oft genug anstrengende Eigenarbeit" voraus (Bastian 2002, S. 14). Schlutz (2000, S. 7) weist auf den hohen Eigenverantwortungscharakter dieses Prozesses hin. Er rekurriert auf eine Selbstverständniserklärung des Deutschen Volkshochschulverbandes aus dem Jahre 1966, in der dargelegt wurde, dass Volkshochschulen beim Lernprozess "allenfalls Hilfen" gäben "und zwar Hilfen für das systematische Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung und für die Eigentätigkeit. (...) Bilden müssen sich die Menschen selbst, aber Hilfestellungen dazu werden nachgefragt, nicht als Ware im Sinne eines Konsumgutes, aber in Form einer Dienstleistung". Schlutz (2000, S. 8) fordert (vgl. auch Arnold 2003), dass die Pädagogik eigentlich nicht von Produkten, sondern von Dienstleistungen sprechen müsse, denn für ihn sind Dienstleistungen "solche wirtschaftlichen Leistungen, die

nicht in Form fertiger Produkte übergeben oder getauscht werden können." Mit Blick auf die KGSt-Systematisierung, die auch im pädagogischen Handeln kommunal verankerter Weiterbildungseinrichtungen "Produkte" sieht, spricht er daher von "Verunklarung", "denn die Volkshochschulteilnehmer erwarten keine Produkte, sondern Leistungen" (ebenda). Er begründet dies damit, dass der Dienstleistungsempfänger kein fertiges Produkt kauft, sondern durch eigene Mitarbeit zum Gelingen der Dienstleistung beiträgt. Ein klassischer Produktionsbetrieb sei, so Schlutz (2000 S. 9), in der Phase der Beschaffung "unter sich". In der Dienstleistung ist das Produkt, "das Ergebnis des Dienstleistungsprozesses, in der Weiterbildung das Lernergebnis." Für Schlutz wird damit die Dienstleistung im sich gegenseitig befruchtenden gemeinsamen Prozess von Anbieter und Nachfrager zum Produkt. Zudem warnt er mit Blick auf die "Dienstleistungskette" zwischen Disposition und Durchführung, in der er Fragilitäten aufgrund der Delegation der Lehre an freie Mitarbeitende sieht, vor dem Vortäuschen von Perfektion durch einen in die Irre führenden Produktbegriff, "der ein notwendiges Zwischenergebnis, das Angebot, als das abgeschlossene Arbeitsergebnis erscheinen lassen könnte" (Schlutz, 2000, S. 9). Nachfolgend wird gleichwohl der Begriff Produkt verwandt. Von Produkten zu sprechen und deren prozessualen Charakter zu betonen, schließt sich mit Bezug auf die vielfältigen Definitionen, die auf den „unfertigen“ Charakter des Produkts im pädagogischen Prozess verweisen, nicht aus (vgl. Geißler 1995a).

Fehlende valide Testsituationen – Produkte als Unikate

Teilnehmende können zwar vor dem Kauf (d.h. der Anmeldung) Erkundigungen einziehen, doch ein realer Test wie bei anderen Produkten (z. B. der zum Test angebotene Schokoriegel auf der Ladentheke), ist nicht möglich. Probestunden oder Probebesuche sind von Zufälligkeiten und Umfeldindikatoren abhängig. Einstufungstests, für das Sprachenlernen beispielsweise, ermöglichen lediglich die möglichst passgenaue Abbildung bereits vorhandener Kenntnisse. Ob sie ein Andocken an eine erfolgreiche Lehr-Lernsituation evozieren, muss sich in der pädagogischen Interaktion erweisen.

Jedes Produkt in der Weiterbildung ist zudem ein Unikat. Es ist individuell und nicht wiederholbar, denn jeder Kurs hat eine andere Teilnehmendenzusammensetzung, die durch Vorkenntnisse, Individuen und deren jeweilige Dynamik, Methodenresi-

stanz oder -offenheit usw. geprägt ist (vgl. Bastian 2002, S. 23; sowie Schrader 2003). Nittel (1997, S. 172f) kommentiert:

"Bildungs- und Lernprozesse - als spezifische Kumulation einzigartiger Erfahrungen - sind per se unwiederholbar. Darüber klärt uns die pädagogische Semantik auf, wenn beispielsweise von der 'Auffrischung' gewisser Fremdsprachenkenntnisse die Rede ist; 'Auffrischung' liegt die Unterstellung zugrunde, dass der Lernprozess als solcher, gleichsam das Original, vergangen ist und die Differenz zwischen der heutigen Reaktivierung und der damaligen Aneignung des Lernstoffs unaufhebbar ist. Die damaligen Erlebnisinhalte halten eine spezifische Kolorierung, und die ist unwiederbringlich vergangen."

Kontextabhängige Urteile über Bildungsprodukte

Ein Urteil über die Güte oder Mangelhaftigkeit eines Produkts ist im Kursgeschehen zudem abhängig vom individuellen Bezugsrahmen der Konsumenten, d. h. derselbe Kurs kann in seiner Qualität von verschiedenen Teilnehmenden unterschiedlich beurteilt werden (je nach Vorwissen, Rezeptionsrahmen, individuellem Erkenntnisfortschritt etc.). Je klarer der Einzelne diesen Bezugsrahmen für sich selbst definiert, desto besser sind die Voraussetzungen für einen gelungenen Lernprozess. Allerdings sind die individuellen Lernziele für Teilnehmende oft komplex und schwer zu definieren. So können manche Teilnehmende ihren Erwartungshorizont an einen Kurs oft erst in dessen Verlauf formulieren oder sie ändern ihren eigenen Anspruch im jeweiligen Lernkontext und definieren ihn so um, dass er letztlich in einen gelungenen Lehr-Lern-Konzept mündet (vgl. Bastian 2002, S. 18). Nicht umsonst klagen Kursleitende angesichts der Diffusität der Lernintentionen oft über unrealistische Vorstellungen der Teilnehmenden hinsichtlich der Zielerreichung (Bastian, 2002, S. 19). Illusionen resultieren häufig aus der mangelnden Konkretisierung des Lernziels (vgl. Geißler 1995a; Schmidt 1997, S. 18f). Für viele zielunspezifisch Lernende ist die pädagogische Beanspruchung "immer ein klein wenig mehr von den Teilnehmenden zu verlangen, als sie gerade können" (Nittel 1997, S. 172), ein Grund, den Kurs vorzeitig abubrechen. Im Umkehrschluss heißt dies: Präzise Beschreibungen des eigenen Zielerreichungsgrads ermöglichen eine realistische Einschätzung des Lernweges und eine entsprechend größere Frustrationstoleranz mit Blick auf Lernschwierigkeiten und -hürden. Trotzdem bleiben der Weg und das mögliche Ziel beim Lernen immer vage: "Mit dem Kauf beginnt nicht der fröhliche Konsum, sondern mehr oder weniger harte Arbeit, und zwar mit mehr oder weniger ungewissen Erfolgsaussichten" (Schlutz, 2000, S. 9). Auch wenn manche Teilnehmende Zerstreuungsfreizeit erwarten, dürfen Weiterbildungseinrichtungen nicht

Gefahr laufen, „Kundenzufriedenheit zu verwechseln mit der ausschließlichen Befriedigung des verständlichen Bedürfnisses nach Leichtigkeit, Anerkennung und Heiterkeit“ (Schlutz 2000, S. 10). Dies liegt häufig quer zu den Bedürfnissen kommunikationsdeterminierender Milieus. Insbesondere die modernen Milieus der unteren Mittelschicht und teilweise auch der Mittelschicht bevorzugen zunehmend den Spaß-Charakter von Weiterbildungsveranstaltungen. Sie versuchen, Überforderungssituationen auszuweichen und sind gegenüber theorieorientierten oder selbst gesteuerten Lernformen wenig offen. Die „Spaßorientierung“ nimmt in den weniger modernen und traditionellen Werten verpflichteten Milieus ab. Hier dominieren Lernbereitschaft, Zielorientierung, Anspruch an Qualität und gute Dozenten sowie – bei der mittleren und bei der Oberschicht – der Wunsch nach autodidaktischer Vertiefung des Gelernten (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 68 ff.).

Nicht selten ist die Lernerwartung an ein vor gefasstes Muster gebunden, das zu überwinden beim Lerner Mut und Initiative voraussetzt. Es ist eine gemeinsame Leistung der Kursleitenden und der Teilnehmenden, daran zu arbeiten, bekannte Lern-"Formate" zu verlassen und neue und offene Lernwege zu akzeptieren. Beispiele für mit Umwegen behaftete Annäherungen an Lernprozesse belegen die Widerständigkeit, die jeder Annäherung an einen Lerngegenstand innewohnt:

"Eine Teilnehmerin, die keinerlei kunstgeschichtliche Vorbildung mitbringt, aber seit Jahren autodidaktisch Ölbilder malt, für die sie in ihrem sozialen Umfeld Anerkennung erfährt, meldet sich in einem Malkurs an. Die von der Kursleiterin vermittelten ästhetischen Vorstellungen bieten ihr zunächst keinerlei Anknüpfungsmöglichkeiten für ihre bisherige Malpraxis (die in den Augen der Kursleiterin als naiv bis kitschig einzustufen ist). Mit ihrem Bildungsauftrag sieht diese Teilnehmerin sich also keineswegs verstanden, bleibt aber dennoch im Kurs, weil sie zum einen das Verhalten der Kursleiterin als ein ´nicht Lehrerinnenhaftes´ schätzt und zum anderen das persönliche Interesse an ihrer Person in der stark sozial ausgerichteten Kursgruppe genießt. Hier ist es die - für sie unerwartete - soziale Akzeptanz, die es ihr ermöglicht, sich auf die fachliche Fremdheit einzulassen, die ihr im Verlauf mehrerer Semester dann tatsächlich zu einer persönlichen Weiterentwicklung ihrer Malpraxis verhilft - und damit zu einer Ausdifferenzierung und Qualifizierung dessen, was ihr ursprünglicher Bildungsauftrag auf der Basis weitgehender fachlicher Unwissenheit war" (Bastian 2002, S. 18).

„Ja, es ist einfach deshalb, weil irgendwie dieser Französisch-Kurs. Letztlich kann ich sauer sein und sagen, verdammt, ich habe ja wenig gelernt, ich habe ja mein Geld bezahlt, oh Mann. Aber ich denk dann, ich suche dann andere Werte. Ich habe einen tollen Menschen kennen gelernt, die Lehrerin. Ich habe auch die anderen Schüler, das war schön, das war Spannung am Abend, wunderbar gelacht, hatten Freude und das war schön. Und wir sind alle wieder gekommen, da hat man doch auch was

gelernt. Das musste jetzt so sein. Und Materialien haben wir auch bekommen, wenn einer wirklich so ehrgeizig ist, kann er ja daheim lernen. Ist für mich in Ordnung“ (Barz 1996, S. 150).

Spezifika vorwiegend immaterieller Produkte

Das Produkt Bildung ist selten greifbar und oft nicht-materieller Art (vgl. Schmidt 1998). Meist können die Teilnehmenden nur bedingt „etwas mit nach Hause nehmen“, denn sie sind „Ko-Produzenten“ (Angermöller/Ehses, 1997, S. 69) in einem offenen Lehr-Lern-Geschehen. Vielfach soll sich etwas in den Köpfen der Teilnehmenden verändern, denn:

"Das Lernen verändert - zumindest virtuell - fortlaufend das Leben, Kaufentscheidungen eher in ganz seltenen Fällen ('große Anschaffungen'). Der entscheidende Punkt ist: Lernerfahrungen sind konstitutiv für die Identitätsformation, während Kaufentscheidungen nur wenig über das So-und-nicht-anders-Sein eines Menschen aussagen" (Nittel 1997, S. 173).

Das Immaterielle des Produkts, dessen Qualität vor dem Erwerb meist nicht zu beurteilen ist, führt dazu, dass der Nutzen in hohem Maße erklärungsbedürftig ist. Das Image des Anbieters spielt daher in diesem Kontext eine herausragende Rolle (vgl. Gerhard, 1997, S. 10).

Die eigentliche Qualität komplexer Lehr- und Lernprozesse und damit auch das Resultat dessen, was erreicht werden konnte, entziehen sich daher mangels objektiver und valider Instrumente einer (Vor-)Prüfung. Doch besonders diese, der Fluidität des Gegenstands innewohnende Unsicherheit führt bei einem halbwegs gelungenen Lernprozess zu einer verstärkten Kundenbindung:

„Die Immaterialität des Angebots sowie die darauf zurückzuführende Beurteilungsunsicherheit führt zu einer im Vergleich zu Konsummärkten hohen Kundentreue, d. h. wer einmal gute, positive Erfahrungen mit einer Weiterbildungsinstitution gemacht hat, wird beim nächsten Mal oft den gleichen Anbieter berücksichtigen“ (Martial/Fankhauser 1994, S. 155).

Bildungsprodukte und ihre Haltbarkeit

Bildungsprodukte haben kein garantiertes Haltbarkeitsdatum und keine in Monaten oder Jahren messbare Garantieleistung. Für die Haltbarkeit oder auch Nachhaltigkeit des Bildungsprodukts sind die Teilnehmenden wesentlich mitverantwortlich. In begrenztem Maß kann die Bildungseinrichtung die Rahmenbedingungen der Nachhaltigkeit mit beeinflussen (z. B. indem im Anschluss an den Kurs für Fragen der Teilnehmenden eine Hotline eingerichtet wird oder über offene Werkstätten zur Ergebnissicherung und -stabilisierung beigetragen wird).

Ein Indikator für die Nachhaltigkeit einer Bildungsmaßnahme kann der berufliche Erfolg sein, etwa dann, wenn in Einrichtungen der beruflichen Bildung einige Monate nach Kursbeginn überprüft wird, ob die Teilnehmenden erfolgreich oder erfolgreicher waren (vgl. Frankfurter Rundschau, 22.2.2003: „Die Bildungstester kommen“, S. A. 44).

In Bezug auf Konzepte zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Bildungsprodukts spielt die Eigenverantwortung und das Selbstkonzept der Lernenden eine entscheidende Rolle. Besonders deutlich zeigt sich dies in Kursen mit Arbeitslosen. Hier ist das Risiko, umsonst gelernt zu haben, vergleichsweise groß.

„Der einzige Ausgleich dieses Risikos liegt in einer Erhöhung der Beteiligungsintensität (als Erhöhung der Versicherungsprämie) an den unterschiedlichen Formen, Inhalten und Angeboten des lebenslangen Lernens“ (Kade/Seitter 1998).

Diesen Prozess kann eine gute Beratung nicht beeinflussen oder ins Positive verkehren. Im Gegenteil: Das Bemühen, Bildung „auf Vorrat“ als Absicherung gegen berufliche Risiken anzusammeln, wird durch die arbeitsmarktpolitischen Unwägbarkeiten konterkariert (vgl. Gruber 2001, S. 155).

Bildungsprodukte im Qualitäts- und Werturteil

Produkte der Weiterbildung müssen nicht um jeden Preis verkauft werden. Im Beratungsprozess kann Teilnehmenden von der Nutzung abgeraten werden, wenn das Bildungsangebot nicht den Vorkenntnissen, Bedürfnissen oder Intentionen der Nachfragenden entspricht. Hier liegt das Vorgehen der Pädagogik quer zu dem der konsumorientierten Warenwelt. Diese entwickelte mit dem ausdifferenzierten Anbietermarkt eine Vielzahl von Kundenbindungsstrategien, die auch greifen sollen, wenn der Interessent das jeweilige Produkt nicht benötigt. Qualitäts- und Werturteile über ein Bildungsprodukt differieren hinsichtlich des Verwertungskontextes in zweierlei Hinsicht:

Zum einen unterscheiden sich die Werturteile mit Blick auf die Inhalte, die selbst- und/oder fremdbestimmt sein können. So kann ein Unternehmen einen Teilnehmenden für einen Web-Design-Kurs anmelden, in dem Fachinhalte vermittelt, aber auch andere Aspekte angesprochen werden, wie z. B. Fragen einer ergonomischen Softwaregestaltung. Der Teilnehmende kann mit dem Verlauf des Kurses zufrieden sein, das Unternehmen ist es u. U. nicht, da die für diese Fragen genutzte Zeit für praktische Übungen fehlte. Das Kursurteil differiert damit je nach Verwertungskontext.

Angermöller/Ehse (1997, S. 68) verweisen in diesem Zusammenhang auf die mehrdimensionalen Ziele von Bildung: Danach streben Individuen durch Bildung Emanzipation, die Gesellschaft Demokratisierung und die Wirtschaft Qualifizierung an. Der selbst definierte Auftrag der Bildungsinstitution, der sich nicht einseitig an einem der drei Ziele orientieren muss, sichert der Bildungseinrichtung durch die Anbindung an ein normatives Bildungsverständnis eine "höhere Autonomie" (Angermöller/Ehse, 1997, S. 68). Auch Versuche formaler Messung ("Zur Sicherung der Dienstleistungsqualität wird deshalb vorgeschlagen, mess- und kontrollierbare Qualitätsstandards festzulegen. Als Beispiel eines solchen Standards sei hier genannt: 80 Prozent der Auszubildenden sollen den Lehrgang positiv beurteilen"; (Martial, Fankhauser, 1994, S. 155)) bergen das Risiko subjektiver Verzerrung in sich. Wer kann objektiv messen, ob Teilnehmende zufrieden waren,

- weil sie ein gesetztes Lernziel erreichten,
- weil sie ihre eigene Leistungsfähigkeit als Maßstab setzten (ungeachtet der daran gekoppelten Verwertungsfragen) oder
- weil möglicherweise das Lernumfeld samt aller damit verbundenen Kontexte stimmig war.

Zum anderen differieren die Werturteile mit Blick auf didaktisch-methodischen und prozessualen Formen im Kursgeschehen und mit Blick auf die damit verbundenen Möglichkeiten der Ergebnissicherung.

Probleme am Prozess und am Ergebnis orientierter Bildungsangebote

Die Weiterbildung unterscheidet prozess- und ergebnisorientierte Bildungsprozesse. Prozessorientierte Seminare arbeiten nicht immer auf ein festes Lernziel hin; es ist der Gesamtverlauf eines Seminars, der das Ziel markiert. Ergebnisorientierte Seminare enden nicht selten mit einem vorher fest definierten und abgearbeiteten Stoffkatalog; dabei können auch Prüfungen abgelegt werden. Sprachkurse mit Zertifizierungsmöglichkeit, EDV- Seminare, betriebswirtschaftliche Angebote etc. gehören eher zu den Seminartypen mit Ergebnisorientierung; Rhetorik, Schlüsselqualifikationen, die Mehrzahl der Angebote der Kreativität und der Gesundheitsbildung sind in der Regel eher prozessorientiert. Für das Gelingen eines Lernprozesses ist die Orientierung am vorher angekündigten Seminarverlauf – prozess- oder ergebnisorientiert - wesentlich.

Rudolf betont mit Verweis auf Gottmann, "dass der Ablauf der Veranstaltung (die eigentliche 'Produkterstellung') von Thema, Inhalt, von den Teilnehmenden, besonders aber von der Leitung abhängt. Die Planung sollte sich an den Teilnehmern orientieren und die Möglichkeit unterschiedlicher Curricula (offen, geschlossen) berücksichtigen" (Rudolf 1990, S. 43).

Angesichts der im Zeitalter des lebenslangen Lernens vielfältigen Verwertungsformen von Bildung - individuell-hedonistische auf der einen und berufsbezogen-existenzielle auf der anderen Seite und diese wiederum ergänzt durch neue Formen selbst regulierten Lernens (Kaiser/Hof 2003) - kommt der Ankündigung, der Beratung und einer möglichst präzisen Vorabinformation über den Veranstaltungscharakter immer größere Bedeutung zu. Bereits Sarges/Haeberlin (1980a, S. 37) sprechen von der Rolle, die die „Namensgebung der Veranstaltung (Attraktivität vs. Barriere)“ einnehmen kann. Gnahs (1995, S. 30; vgl. auch Elser 1992, S. 19) hat auf "Informationsdefizite als Regelfall der Veranstaltungsankündigung" hingewiesen. Vollzieht sich ein inhaltlicher oder methodischer Wechsel innerhalb eines Kurses/Seminars nicht aus sachlichen Vorgaben, sondern einzig auf "Druck" einiger (oft nicht aller) Teilnehmender, ist dies auch unter qualitativen Gesichtspunkten und unter denen eines verlässlichen Verbraucherschutzes fragwürdig. Der Verlauf eines Kurses bleibt ein zentrales Element der Strukturautonomie des Lehrenden, das nur infrage gestellt werden kann, wenn es fachliche oder andere verifizierbare Gründe gibt, die einen inhaltlichen oder methodischen Wechsel begründbar und umsetzbar erscheinen lassen.

Schrader (2003) erweitert die prozess- und ergebnisorientierte Sichtweise der Rezeption von Seminaren um utilitaristische Aspekte. Er spricht mit Bezug auf die verschiedenen Seminartypen von der Verwertungsorientierung von Wissen und benennt dabei verschiedene Wissenstypen: Faktenwissen, Erfahrungswissen, wissenschaftliches Wissen etc.. Unterstellt man, dass diese verschiedenen Verwertungsorientierungen prozess- und ergebnisorientiert angeboten werden können, wird die Problematik der Auswahl und des richtigen Seminartyps virulent. Noch schwieriger wird es, wenn die klassische milieugebundene Zuweisung von Weiterbildungsangeboten erodiert und Interessenten Kurse bei Bildungsträgern finden, die sich gar nicht mit deren ursprünglichem Bildungsangebot decken. Ob dies eine bewusste Entscheidung mit Blick auf Profilveränderungswünsche und –erfordernisse war und ist oder nur eine Reaktion auf sich verändernde und profillabile Märkte,

mag dahin gestellt bleiben (vgl. dazu Barz 2003; Tippelt 2003). Fakt ist, dass der Verbraucher verunsichert und die Marktwahrnehmung verzerrt ist. Dieser Veränderungsprozess kann beinhalten, dass Träger, die bislang auf der ergebnisorientierten Ebene tätig waren, sich im Bereich der prozessorientierten Angebote präsentieren oder umgekehrt:

„Nicht nur die zunehmende Zahl von Bildungseinrichtungen, sondern auch das Aufweichen vormals klar abgegrenzter Segmente ist Bestandteil der neuen Situation. Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien schielen auf die gleiche Klientel, gleichzeitig entstehen zunehmend Privatschulen und –universitäten mit dem gleichen potenziellen Nachfragerkreis. Ein Bildungsträger wie die Volkshochschule sieht sich plötzlich Mitbewerbern aus nie vermuteten Bereichen gegenüber und stößt womöglich selbst in Bereiche vor, die zuvor das Terrain anderer Bildungsanbieter gewesen sind“ (Rettberg 1997, S. 5; vgl. auch Arnold/Lehmann 1996, S. 21f)).

Faulstich/Haberzeth (2007, S. 20f) werden grundsätzlicher:

„Lernen Erwachsener findet in vielfältigen Kontexten statt, in Bildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz in der Freizeit, im Lebenszusammenhang. Durch das Auswandern von Erwachsenenbildungsaufgaben aus den traditionellen Institutionen droht allerdings ein weiterer Zerfaserungsprozess, der aufgefangen werden muss, um Teilnahmemöglichkeiten zu sichern.“

Die abnehmende Sicherheit mit Bezug auf Anbieterprofile und -charakteristika führt zur Verunsicherung der Teilnehmenden. Das Auseinanderdriften von Verwertungszusammenhängen und bislang relativ fest verankertem, sich aber immer schneller wandelndem institutionellem Profil und die damit verbundenen möglichen Inkompatibilitäten machen die Präsentationsarbeit rund um das Produkt und letztlich auch die offene Partizipationsleistung des "Ko-Produzenten" (Angermöller/Ehses 1997, S. 69) oder „Prosumenten“ (Arnold 2003, S. 92) des Bildungsprozesses im Endeffekt zu einem unkalkulierbaren Risiko mit Blick auf einen als "Erfolg" gewerteten Ausgang. Gruber (2001, S. 141) spricht von einer „Entgrenzung der klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen“ durch Unternehmen, „die nicht primär Bildungseinrichtungen sind, die aber den traditionellen Bildungsinstitutionen den Rang streitig machen (...)“. Durch differenzierte Teilnehmendenforschung und Absprachen mit Blick auf Marktsegmente sollte es wieder möglich werden, die sich teilweise auflösenden Strukturen im Weiterbildungsbereich anbieterseitig in ein Profil mit Wiedererkennungswert zurückzuführen und damit eine weitgehende Erwartungshomogenität auf Seiten der Nachfragenden zu erzielen. Eine Möglichkeit benennt Merk (2006, S. 58f), indem er „harte Wissensbestandteile“ (knowledge) von „weichen“ Faktoren (personality) abgrenzt. Merk kommentiert:

„Die Zweckbestimmung erfordert eindeutige Entscheidungen, ob und wie die Organisation im Weiterbildungsmarkt tätig sein will. Gemeinnützige und private Bildungseinrichtungen tun gut daran, sich voneinander in dem, was und wie sie es tun, zu unterscheiden. Das stärkt ihr Profil und macht sie glaubwürdig“ (ebenda, S. 117).

Gelingt dies nicht und werden Angebots- wie Einrichtungsprofile aus monetären oder ordnungspolitischen Gründen einer stetigen Veränderung unterworfen, sind auch die besten Ergebnissicherungsprozesse gefährdet.

Zertifikate als ergebnisorientierte Form eines Bildungsprodukts

Zertifikate zählen zu den ergebnisorientierten Formen, die eine hohe Verlässlichkeit mit Blick auf Qualitäts- und Werturteile beinhalten und formale Orientierung in einem für den Einzelnen durch Risiken, Offenheit und Unsicherheiten gekennzeichneten Bildungsprozess geben können (vgl. Report, 2003; Vespermann 2005; Käßpflinger 2007; Dinkelaker 2007).

Zertifikate bieten Schutz vor Imitation, der ansonsten bei Weiterbildungsangeboten kaum möglich ist (Martial/Fankhauser 1994, S. 155; vgl. auch Scheuch 1982) und vermitteln – oft auch durch modularen Aufbau auf einer festgelegten Zeitachse - formale Orientierung (vgl. Weinberg 1992). Für Kade/Seitter (1998, S. 55) besitzen Zertifikate im nicht dezidiert beruflichen Bereich einen hohen Rückversicherungscharakter mit Bezug auf die formalen und sozialen Anforderungen des lebenslangen Lernens:

„Sicherheitsbedürfnisse durch Zuspruch in einer ungewissen Welt erfüllt das lebenslange Lernen jedoch auch durch die Bereitstellung von Zertifikaten gerade in Kursen, die nicht als integrale Elemente von (Berufs-)Bildungskarrieren fungieren. (...) Sie können nicht nur erbrachte Leistungen bestätigen, sondern auch Vergleichbarkeit mit anderen herstellen. Und sie können sowohl intern (auf die eigene Person bezogene) als auch extern (auf die soziale Umwelt bezogene) wirksame Symbolisierungen von Teilnahme- und Lernbereitschaft repräsentieren und damit den Teilnehmern das Gefühl der Zugehörigkeit – zur institutionell und individuell geforderten Gemeinschaft der Lernenden – vermitteln“ (Kade/Seitter, 1998, S. 55; vgl. auch Tietgens 1992).

Offen ist, ob es wirklich eine „Verwendungslücke bezogen auf die Anrechenbarkeit von Zertifikaten“ (Faulstich/Haberzeth 2007, S. 17) und damit ein Vermarktungsproblem für Zertifikate gibt, das Faulstich/Haberzeth zu erkennen glauben, ohne dies allerdings im Einzelnen zu belegen.

Produkte und ihre Effizienzmessung

Bei der Vermarktung pädagogischer Produkte unterscheide ich gesellschaftlich rentable und wirtschaftlich bzw. finanziell rentable Produkte. Gesellschaftlich rentable Produkte sind in der Regel nicht marktfähig. Sie erzielen soziale Erträge und werden benötigt, um gesellschaftlich anerkannte Werte- und Bildungsstandards sicherzustellen (etwa in der Politischen Bildung oder in der Grundbildung und schulischen Nachqualifizierung), treffen aber in der Regel nicht auf eine kaufkräftige Nachfrage. Wirtschaftlich resp. finanziell rentable Produkte werden in der Regel vom Einzelnen (mit) finanziert und müssen sich in der Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt behaupten. Rohlmann (1997, S. 56) weist darauf hin:

„ ...dass das Gut Weiterbildung nur konsumiert werden kann, wenn alle Nutzer eigene innen geleitete Motivationen und Denkleistungen einsetzen;
dass das Gut Weiterbildung neben einem individuellen Nutzen für die einzelnen Teilnehmenden häufig auch einen gesellschaftlichen Nutzen stiftet;
dass das Gut Weiterbildung eine Wirksamkeit entfaltet, die wirtschaftlich nicht eingeschätzt werden kann, die aber auf jeden Fall anthropologisch begründeten Notwendigkeiten und Bedürfnissen dient, die zumeist individuell definiert sind;
dass das Gut Weiterbildung einer Effizienzmessung unterzogen werden kann, bei der auch nicht-monetäre Aspekte eine zentrale Rolle spielen.“

Hier setzt die Kritik von Sloane (1997) ein. Er unterscheidet in seiner Untersuchung „Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive“ das Bildungsmarketing im ökonomischen Modell vom Bildungsmarketing im pädagogischen Modell. Während man im ökonomischen Modell mit Blick auf das Produkt Bildung von einer „normativ-leitenden Funktion des Marketings“ (Sloane 1997, S. 38) sprechen kann (in dem Sinne, dass alle unternehmerischen Entscheidungen auf die Wünsche der Kunden ausgerichtet werden), dominiert im pädagogischen Modell der Bildungsauftrag als Anliegen einer pädagogischen Betrachtung, die die Erziehungssubjekte in den Mittelpunkt rückt. Dabei geht die Ausrichtung am Erziehungssubjekt vom Menschen als erziehungsbedürftigem und erziehungsfähigem Wesen aus. Sloane attestiert der Berufsbildung aufgrund ihrer berufsbezogenen Zweckbindung einen Vorsprung vor der Allgemeinbildung. Durch die bildungsökonomische Interpretation wurde es möglich, "die berufliche Bildung gegenüber der Allgemeinbildung, die traditionell individualpädagogisch und technologie- und ökonomiekritisch bzw. -feindlich konturiert wurde, zu emanzipieren“ (ebenda S. 43; vgl. dazu auch Geißler 1993).

Die Steuerungsverantwortung für gesellschaftlich rentable, nicht über das Marktmodell abrufbare Produkte liegt für Sloane (1997, S. 40; vgl. auch Merk 2006, S. 74)

beim Staat. Er muss als Nachfrager von gesellschaftlich rentablen Bildungsprodukten auftreten:

„Wenn aber die Frage der normativen Ausrichtung sowie der inhaltlichen Gestaltung von Bildung auf dem Markt über den Austauschprozess von Angebot und Nachfrage reguliert werden soll, so wäre es schon eine Aufgabe des Staates, ein Angebot an solchen Bildungsmaßnahmen, die er im Interesse seiner Bildungspolitik als wichtig erachtet, über eine entsprechende Marktpolitik zu garantieren. Hiermit ist v. a. gemeint, dass er als indirekter Nachfrager nach Bildung auftritt.“

Faulstich bemerkt (2003, S. 121):

"Es ist faktisch belegt und theoretisch begründet, dass Lernteilhabe, wenn sie allein einem ökonomischen Kalkül und einem sich selbst überlassenen Markt anheim gestellt würde, gemessen am Entwurf einer "lernenden Gesellschaft", defizitär bleibt. Lerninteressen, hinter denen keine kaufkräftige Nachfrage steht, würden nicht artikuliert, Weiterbildungsprogramme, welche nicht vermarktbar sind, würden nicht entwickelt, und der soziale Nutzen von Kompetenzentwicklung bliebe unberücksichtigt."

Die Legitimationsfrage für gesellschaftlich rentablen Produkte bleibt erhalten, obwohl Arnold (1999) darauf verweist, dass Controllingmethoden "teilweise technokratische Hoffnungen enthalten, die den erziehungswissenschaftlichen Reflexionsstand im Hinblick auf die Bedingungen, den Verlauf und die Wirkung von Bildung ignorieren" (zitiert nach: GdW-Ph35, Oktober 1999, 4.30-50, S. 19). Anbieter, die gesellschaftlich rentable Produkte vorhalten, welche der Staat in seinem gesellschaftlichen Verantwortungsbereich als notwendig voraussetzt, sind jedoch dafür verantwortlich, den Nutzermarkt für diese Produkte zu erschließen.

Zech unterscheidet in diesem Kontext "marktförmige" sowie "meritorische" Güter (1997a, S. 35) und merkt mit Blick auf den Effizienzbegriff und seine Verwendung in Non-Profit-Organisationen (NPO) an (ebenda S. 22f):

"Vor allem der Effizienzbegriff ist in NPO verpönt, weil er in Analogie zum Profitbereich mit Rationalisierung, Stellenabbau und Erhöhung der Arbeitsintensität assoziiert wird und qualitativ messbare Erfolge sind nur schwer auszuweisen (...). Was aber bedeutet Effizienz für NPO, die nicht wie marktförmige Profit-Organisationen bilanzierte Rentabilitätsrechnungen zur Kontrolle ihres Erfolges haben?"

Zech fordert die Entwicklung eines NPO-angemessenen Effizienzbegriffs. Ein falsch verstandenes Selbstverständnis oder mangelnde organisationale Flexibilität kann der Forderung nach Aufrechterhaltung gesellschaftlich rentabler Produkte schaden. Das zentrale Problem der mit gesellschaftlichen Effizienzanforderungen arbeitenden NPO ist dabei ihr "Abnehmer/-innen resp. Kunden/-innenverständnis". Mit gesellschaftli-

chem Effizienzanpruch arbeitende Organisationen sehen in ihren Adressaten, so Zech, meist keine Kunden im Sinne einer ausgeprägten und zielorientierten Bedürfniserfassung. Dies liegt wesentlich an der normativen Prägung, resp. mangelnden Flexibilität vieler Non-Profit-Einrichtungen. Mangelnde Flexibilität ist gleichzeitig Bestandteil ihrer Einzigartigkeit, denn sie riskieren, bei Aufgabe einer ihr Selbstverständnis prägenden Inflexibilität, die Aufgabe ihrer eigenen NPO-spezifischen Identität (Zech 1997a, S. 25ff., vgl. auch Horch 1995, S. 317f).

Der Abnehmerkreis für viele gesellschaftlich rentable Produkte ist begrenzt, umso mehr ist daher für die Anbieter eine enge Kopplung an das Wertesystem der Abnehmer notwendig:

"Wenn das Produkt einer NPO normativ besetzt ist, dann ist der Kundenstatus der Abnehmer eingeschränkt. Der Kundenbegriff muss in einer NPO-Spezifik reformuliert werden. (...). Ein emphatisch verstandener Bildungsprozess transportiert immer mehr als sachliche Qualifikationen. Es geht substantiell zugleich um individuelle Emanzipation, d.h. um "Befreiung aus Unmündigkeit" (Kant), und um demokratisches Zusammenleben. Daher darf Bildung nicht nur an die meistbietenden und zahlungsfähigen Nachfrager abgegeben werden. Bildung ist auch eine gesellschaftliche Verpflichtung, bei der es nicht nur um wirtschaftliche Austauschprozesse geht. Hier ist ein normatives Produkt zu vermitteln, das nicht beliebig auf jegliche Kundenbedürfnisse zugeschnitten werden kann, ohne selbst Substanzverlust zu erleiden oder sich ad absurdum zu führen. Wenn es dem Anbieter nicht gelingt, die normative Eigenlogik seines Produktes mit der Eigenlogik der Abnehmer strukturell zu koppeln, dann kann der Bildungsprozess als gescheitert betrachtet werden" (Zech 1997a, S. 26).

Träger- oder finanzierungsseitig kommt es daher zu Konflikten, wenn das Scheitern zum Selbstverständnis einer Bildungseinrichtung gehört, um unter dem Vorwand gesellschaftlich notwendiger, letztlich aber nicht realisierbarer Ziele eigene Managementfehler zu verdecken (vgl. Zech, 1997a, S. 23) oder wenn Glaubwürdigkeits-"lücken" der NPO das Scheitern herbeiführen.

Zech plädiert daher dafür, die Existenzlogik der gesellschaftlich rentable Produkte offerierenden NPOs nach deren eigenen Gesetzen zu definieren und folgerichtig auch (Effizienz-)Spielräume zu lassen, wenn Einrichtungen, die nicht mehr als reine NPOs funktionieren, finanziell und gesellschaftlich rentable Produkte unter einem Dach anbieten. Diese Organisationen haben den gesellschaftlichen Auftrag, für einen heterogenen Interessentenkreis "normativ aufgeladene Produkte" (Zech 1997a, S. 26) anzubieten, die sich nicht an der oben skizzierten zweckgebundenen Kosten-Nutzen-Maximierung orientieren können.

Faulstich (2003, S. 114) beschreibt die Schwierigkeit einer nicht-lupenreinen NPO wie folgt:

„Einerseits gibt es sicherlich Anbieter, welche ihre „Produkte“ so kalkulieren wie Kaffeesorten oder Ferienreisen. Wer beispielsweise bei Inlingua einen Kurs kauft, oder bei den Euroschulen oder bei der SAP-Bildungsabteilung, erwartet effiziente Kenntnis- oder Fertigkeitsvermittlung. Von ´Bildung´ ist dann eher aus Nachlässigkeit des Sprachgebrauchs die Rede. Andererseits ist es nicht geklärt, dass Kommunen wirklich gut beraten sind, wenn sie ihre Volkshochschulen auf den Markt treiben. Im Klima ökonomischer Konkurrenz verlieren diese Institutionen ihre moralische Dimension: Kernfragen von Bildung, Anerkennung des anderen, Verantwortung für die Gemeinschaft sind ökonomisch nicht gefragt.“

Problematisch und für die Legitimation von NPOs manchmal bedrohlich werden Fehleinschätzungen im Anbieter-Abnehmerverhältnis, die aus Überschätzung der Teilnehmerbindung an ein normativ aufgeladenes Produkt und seinen Anbieter resultieren. Das ist beispielsweise der Fall, wenn die Organisationen so handeln, als wären die Kunden für die Organisation da und nicht die Organisation für die Kunden (vgl. Zech 1997a, S. 26) Merk (2006, S. 75) konzediert, dass es unterschiedliche Bildungsinhalte mit unterschiedlichen Vermarktungschancen gibt, fordert aber, dass es zu unterscheiden gilt, „zwischen den ´Inhalten von Bildung´ und der ´Art und Weise ihrer Vermarktung´ in staatlichen, gemeinnützigen oder privaten Einrichtungen. Wer das tut, handelt wie ein Manager mit einer Portion Pragmatismus.“ Merk (2006, S. 73) beleuchtet die Interessenlage der Teilnehmenden und fragt kritisch:

„Maßstab des Lehrens und Lernens sollte der Anspruch und die Fähigkeit der Teilnehmer sein, zu lernen. Mit einem solchen pädagogischen Anspruch kann es nicht verwerflich sein, mit Bildungsangeboten auf die Teilnehmerwünsche so einzugehen, wie sie nachgefragt werden. Es ist zu fragen, ob nicht bei einigen vielmehr die Abwehr und Angst darin besteht, mit dem eigenen pädagogischen Konzept nicht die Interessen der Teilnehmer zu treffen? Könnte es sein, dass einige Themen von Lehrern nicht die der jugendlichen oder erwachsenen Lerner sind?“

In NPO geht es häufig um gemeinnützige Interessen und um Werte, die sich nur schwer finanziell berechnen lassen.

„Kann man den Wert von Demokratie und Menschenrechten bezahlen? Bildung ist nur in Teilbereichen ein marktförmiges Gut; überwiegend wird es ohne öffentliche Förderung nicht seiner gesellschaftlichen Aufgabe gerecht. An den spezifischen Leistungen, die NPO für die Gesellschaft erbringen, wird deutlich: Sie sind unverzichtbar, aber nicht bilanzierbar. Bei begrenzten Ressourcen ist dennoch nicht egal, mit welchem wirtschaftlichen Auftrag die Leistung einer NPO erbracht wird. Im Gegenteil, gerade bei an menschlich-gesellschaftlichen Werten orientierten Organisationen sollte mit geringem Aufwand ein höchstmöglicher Nutzen erzielt werden; gerade weil es wirklich ´wertvolle´ Werte sind, sollten sie sparsam, wirkungsvoll und ressourcenbedacht erwirtschaftet werden. Der vorfindliche Widerstand in NPO gegen

Effizienzdenken widerspricht dem eigenen gesellschaftlichen Auftrag" (Zech 1997a, S. 35f.).

Letztlich sind Organisationserfolge von NPO schwer zu bemessen, unter anderem deshalb, weil ihr Wirkungs- und Aufgabenbereich gewissermaßen unbeschränkt ist:

“Wer weiß schon, wann die Ökologie genügend und ausreichend geschützt ist? Wer weiß, wann Bedürftige ausreichende Allokationen haben, wann der Bildungsgrad ausreichend hoch ist. Daher sind, wie unschwer verständlich, Effizienzdefinitionen aber auch Effizienzkontrollen bei vielen dieser einschlägigen Organisationen problematisch bzw. nutzlos. Selbst wenn vorher Normen festgelegt und Indikatoren für den gewünschten Zielerreichungsgrad der Organisation festgelegt wurden, wer kann schon messen, wie die Wirkung bereitgestellter (Bildungs-)Informationen für den Empfänger zu beurteilen ist und ob sich Veränderungen beim Informationsempfänger als (Bildungs-)Erfolge verbuchen lassen können“ (vgl. Zech 1997a, S. 41).

Wenn die Effizienz gesellschaftlich rentabler Produkte schwer nachweisbar ist, kommt als weiteres Element die Komplexität der Begründungszusammenhänge der in finanziell nicht effizienten Bereichen arbeitenden Einrichtungen hinzu. Einige interpretieren die vermeintliche Nicht-Marktsättigung als Legitimation des eigenen Tuns. Herkömmliche Unternehmen erfahren Marktsättigung auf eine vergleichsweise drastische Weise - durch fehlende Nachfrage. Für NPO kann die Nicht-Marktsättigung die Legitimation für weitere Aktivitäten sein, teilweise sogar dann, wenn der Markt nicht mehr existiert, zusammengebrochen ist oder wiederaufgebaut werden müsste. Die moralische Legitimation eines gesellschaftlich rentablen Bildungsangebotes unterliegt nicht den Gesetzen der klassischen Nachfrage - weder in Bezug auf die Zahl der Nachfrager, noch in Bezug auf finanzielle Fragen. Gleichwohl ist sie kein Garant für eine dauerhafte Existenzberechtigung einer NPO.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die erneute Diskussion um den Produktbegriff - als ein Bestandteil der Aktionsinstrumente des Marketing - wurde Anfang der 90er Jahre zum einen durch die Aufnahme des Begriffs in das Messrepertoire der Instrumente der dezentralen Ressourcenverantwortung ausgelöst. Hier mussten auch Volkshochschulen erklären, welche Messgrößen sie bei der mengenmäßigen Beurteilung ihrer Arbeit zugrunde legen können. Es folgte eine letztlich quantitativ begründete Debatte darüber, ob ein Kurs ein Produkt oder eine Leistung ist. Fast parallel zur Debatte um die Messgrößen der dezentralen Ressourcenverantwortung in den Volkshochschulen begann in der Wissenschaft eine Diskussion

um die Spezifika pädagogischer Produkte – in Abgrenzung zu Produkten des kommerziellen Konsumgütermarktes. Festzuhalten bleibt, dass ein Kursangebot im Bildungsbereich sich von einer Ware herkömmlicher Art primär durch den prozessualen interaktiven Charakter auszeichnet. Das Produkt entsteht gleichsam im Prozess. Die Teilnehmenden sind Ko-Produzenten in einem von vielen Unwägbarkeiten gekennzeichneten „Produktionsprozess“. In der pädagogischen Diskussion werden gesellschaftlich rentable und finanziell rentable Produkte unterschieden. Die fast permanente Ressourcenknappheit zwang die Weiterbildungseinrichtungen in der Folge dazu, die Legitimationsgrundlagen für gesellschaftlich rentable Produkte zu überprüfen und in der Folge gegebenenfalls auch moralisch überfrachtete Aufträge zur Vorhaltung gesellschaftlich rentabler Produkte zu überprüfen.

Ist die Hauptleistung, das heißt der angebotene Kurs oder das ausgeschriebene Seminar, in der Ergebnissicherung stark von der Partizipationsleistung der Teilnehmenden abhängig, muss die Bildungseinrichtung dafür Sorge tragen, dass das diesen Prozess begleitende Umfeld durch weitgehend standardisierte Parameter abgesichert wird, sprich: dass die Nebenleistungen stimmen und in einer definierten Qualität wiederholbar angeboten werden. Sie dürfen die Hauptleistung nicht dominieren, sondern sie müssen dazu beitragen, dass der an fragile Mechanismen gekoppelte "Produktionsprozess", das Kursziel, erreicht wird. Sie stimmen auf den Prozess ein und begleiten das Umfeld. Die Kursleistung als "Koproduktion" von Kursleitendem und Teilnehmenden können sie nur bedingt beeinflussen.

Schlutz (2000, S. 10) spricht in diesem Zusammenhang von der verstärkten Konzentration auf "search qualities", auf so genannte Suchqualitäten.

"Damit werden positive Indikatoren bezeichnet, die der Adressat vorab kennen lernen kann und die ihn/sie vermuten lassen, dass auch die zu erwartende eigentliche Dienstleistung ähnliche Qualitäten aufweisen wird: also z.B. ein strukturiertes, informatives Programm, intensive Beratung, freundliche Mitarbeiter, geeignete Servicemodalitäten, Räumlichkeiten usw."

Exemplarische Teile dieser Suchqualitäten, als Bestandteil der Produktnebenleistungen und damit des Bildungsmarketings, werden nachfolgend beschrieben.

2.1.3 Produktnebenleistungen

Bei einer Marketingstrategie auf dieser verfahrensnormierenden Ebene spielen "schlichte" Alltagsfragen im Umfeld des Produkts eine Rolle. Diese lassen sich

- beschreiben und darstellen;
- müssen umgesetzt werden;
- bedürfen stetiger Kontrolle, Verbesserung und Rückkopplung mit den Kunden (=Teilnehmenden bzw. Finanzpartnern) und Überprüfung der entsprechenden Qualitätsmanagementstrategien und -prozesse.

Nachfolgend benenne ich einige Beispiele für Produktnebenleistungen.

Produktberatung

Die Produktberatung ist für einige Autoren eng mit der Distribution verknüpft (vgl. Möller 2002). In der vorliegenden Arbeit bleibt sie, weil unmittelbar zur Produktauswahl führend, dem Produkt zugeordnet und wird in den Produktzusammenhang integriert. Produktberatung - entweder persönlich oder über EDV-gestützte Elemente - findet sich in vielen Weiterbildungseinrichtungen auf der übergeordneten Ebene, etwa

- im regionalen Bezug, durch Leistungsverbünde und -zusammenschlüsse, die gemeinsam werbend und beratend auftreten;
- auf der Ebene des Datenbankzugriffs, etwa durch die Datenbanken der Kammer, des Arbeitsamtes, regionaler und/oder sektoraler Verbünde;
- im Bereich der weiterführenden Schulabschlüsse, die einen spezifischen und individuellen Beratungsbedarf haben;
- oder im Sektor weiterbildungsspezifischer Stufen- und Kursangebote - wie beispielsweise EDV, Sprachen, Wiedereinstiegsangebote für Frauen, lokale längerfristige Fortbildungsmaßnahmen (vgl. dazu Schlüter/Justen 2004).

Der weitaus größte Teil der Beratungsleistung vollzieht sich nicht während der gezielten Fachberatungen, sondern während der unzähligen Telefonate und Auskunftsgespräche in den Weiterbildungseinrichtungen. Entscheidend ist hier der extensive institutionelle Beratungsbedarf, der pädagogische, organisatorische und allgemeine Felder umfasst.

Auch wenn das Internet zunehmend mengenmäßig unbegrenzte Auskunftsmöglichkeiten zur Verfügung stellt (die sukzessive in verschiedenen Ausbaustufen genutzt werden können, s.u.), ist die persönliche Auskunft über Telefon oder im direkten

Gespräch immer noch diejenige, die eine direkte Interessentenbindung ermöglicht. Um diese Bindung dauerhaft wirksam werden zu lassen, muss die Beratungsqualität möglichst umfassend sein. Die Komplexität der direkten kundenbezogenen Arbeit wird vielfach unterschätzt. So muss beispielsweise eine in der Auskunft/Anmeldung einer Weiterbildungseinrichtung arbeitende Verwaltungskraft viele Beratungsebenen beherrschen. Sie sollte:

- allgemeine Auskünfte zum Programm geben;
- auf übergreifende Beratungstermine (Fremdsprachen etc.) verweisen;
- ein Gespräch mit dem Fachbereichsleiter vermitteln;
- externe Ansprechpartner (Wirtschaftsförderung, Gleichstellungsstelle u.ä.) benennen und vermitteln;
- auf Beratungstermine und Serviceleistungen von Kooperationspartnern hinweisen (Schulabschlüsse etc.);
- bei speziellen Auskünften gegebenenfalls die Telefonnummer eines Dozenten bzw. Dozententeams weitergeben;
- Rückrufe in Aussicht stellen, wenn Zusatzinformationen nachgereicht werden müssen;
- institutionelle Beratungsfragen beantworten (etwa zum Procedere der Bildungsfreistellungsgesetze oder teilnehmerbezogener finanzieller Unterstützungsleistungen);
- organisatorische Beratungskompetenz aufweisen (beispielsweise zur Entgeltbefreiung und zu den unterschiedlichen Zahlungsmodi für verschiedene Veranstaltungstypen);
- fachbereichsspezifische Spezialfragen - soweit möglich - auf der allgemeinen Ebene beantworten (etwa nach Kosten für Lehrbücher o.ä.);
- die Infrastruktur einer Bildungseinrichtung kennen, einschließlich des Verweises auf dezentrale Unterrichtsstätten;
- Aktualitäten im Blick haben (wenn Sonderaktionen wie Ausstellungen, Lesungen o.ä. geplant sind);
- "logistische" Entscheidungen treffen (ein Kurs ist belegt; Wartelisten müssen verwaltet werden);
- auf einen Presseartikel oder eine entsprechende Ankündigung der Einrichtung reagieren können;

- Multiplikatoren benennen können (Teilnehmendenvertretung, Kursleitendenvertretung, Außenstellenleiter, Gremien u.a.m.);
- auf Nachbareinrichtungen verweisen können, wenn die eigene kein Angebot vorhält (Schulabschlüsse, seltene Sprachen o. ä.);
- die Übersicht über eventuell verfügbares Zusatzmaterial besitzen, um Infos verschicken zu können;
- auf Zusatztermine, auf das neue Semester verweisen; das Erscheinungsdatum des nächsten Programmhefts benennen können;
- Sonderverfahren in der Anmeldung (vorgezogene Sprachenanmeldung für Stufenkurse) im Blick haben und begründen können, warum dies nicht für alle Kurse gilt;
- Auskunft über Ausstattungsfragen oder –veränderungen geben;
- übergeordnete Werbemedien kennen (viele Einrichtungen werben in überörtlichen Broschüren und anderen Beratungssystemen und Datenbanken);
- eine grobe institutionelle Kenntnis über die Struktur der Institution besitzen, um Multiplikatoren Auskünfte zu geben;
- wichtige Institutionen der Einrichtungen kennen, die mit ihr verbunden sind (wie z.B. ein Förderverein);
- in eingeschränktem Maße, aber durchaus systematisch, bestimmte Kursprozesse im Auge behalten, die institutionell schädigend wirken können (gehäuft auftretende Absagen in bestimmten Bereichen; Dozentenkompetenz, Räume etc.).

Die Liste ließe sich fortsetzen. Es ist für jeden, der in einer überschaubar großen Weiterbildungseinrichtung arbeitet, empfehlenswert, ein- oder mehrmals im Jahr einige Zeit in der Auskunft oder an der zentralen Telefonvermittlung zu verbringen. Danach kann man abschätzen, welche Leistungen von Mitarbeitenden erbracht werden, die nicht immer durch Verfügbarkeit der Spezialisten (Fachbereichsleitende, Verwaltungsleitende, Kursleitende) abgesichert, eine Vielzahl differenzierter Auskünfte geben müssen. Der "Endverbraucherkontakt" der pädagogischen Ebene zum Teilnehmenden ist vergleichsweise gering (schon den Kursleitendenstamm zu betreuen, ist bei manchmal bis zu hundert Personen und mehr nicht ganz leicht). Daher ist ein Optimum an Kommunikation zwischen allen Ebenen wichtig, um diese Beratungsleistung abzusichern.

Es wird nicht immer gelingen, alle Felder umfassend abzudecken. Durch Besprechungen und kurzfristigen Informationsaustausch kann eine kommunikative Transparenz hergestellt werden, die diesen Beratungsbedarf im Arbeitsalltag gewährleistet. Die Heterogenität in der Produktpalette einer Weiterbildungseinrichtung erfordert es, den Informationsaustausch auf allen Ebenen sicherzustellen. Elektronische Informationsmedien haben hier in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen:

- Eine konzise Kommunikationsarbeit ist möglich, wenn alle Mitarbeitenden sowie Kursleitenden und Teilnehmende zeitnah resp. zeitgleich über Sonderaktionen, Zusatzveranstaltungen, neue Kursorte oder andere notwendige Strukturmaßnahmen informiert werden können; per E-Mail ist dies umsetzbar.
- Ein elektronisches Handbuch bietet allen Mitarbeitenden Zugriff auf wichtige Informationen, die die Kundenbindung verbessern.
- Inter- und Intranetzugriffe verbessern die Kunden- und Kursleitendenkommunikation (Versenden von Programm bezogenen Informationen, elektronische Übermittlung des Programmheftes, individueller Service für Kursleitende und Teilnehmende in der direkten Kurskommunikation).

Der Stellenwert der elektronischen Kommunikation in Bezug auf die Produktnebenleistungen lässt sich nicht hoch genug einschätzen. Mittelfristig können Produkt-Nebenleistungen auf einer standardsichernden Ebene in vielen Bereichen über das Internet gewährleistet werden. Dies könnte beispielsweise realisiert werden für:

- eine Kurzdarstellung des Leistungsprofils jedes Fachbereichs (Kursangebote, Abschlüsse, Lehrbücher usw.);
- einen Hinweis auf das Dozentenprofil; dafür reicht in vielen klassischen Printmedien oft der Platz nicht aus;
- einen Hinweis auf Zusatzleistungen der Einrichtung (Studienfahrten, Incentives etc.);
- einen Hinweis auf Evaluationsinstrumente (Teilnehmerfragebögen etc.);
- einen Hinweis auf die zur Verfügung stehenden Seminarorte;
- einen Hinweis auf Zeitfenster;
- einen Hinweis auf Prüfungsformate;
- einen Hinweis auf Kooperationspartner.

Insgesamt bieten die elektronischen Kommunikationsmedien auf der Beratungsebene viele zusätzliche Möglichkeiten. Zudem erfordern sie Systematisierung und Standardisierung - ein wesentlicher Baustein auf dem Weg zu einem konzisen Qualitätssicherungssystem. Wenn im Internet Kernaussagen zur pädagogischen Arbeit hinterlegt werden, Prüfungsformen skizziert werden, das für die verschiedenen Angebotssegmente zur Verfügung stehende Raumangebot beschrieben wird, das Beschwerdemanagement an dieser Stelle entsprechend verlinkt ist, auf Lehrbücher hingewiesen wird usw. und dies alles systematisch und einheitlich geschieht, entfallen zeitraubende und fehleranfällige Auskunftsprozesse. Bei steigender Internetnutzung kann die möglicherweise sinkende Auskunftszeit am Telefon für arbeitsoptimierende Maßnahmen genutzt werden; zudem reduziert sich die Fehlerhäufigkeit, denn die obige Auflistung der Komplexität von Beratungsprozessen hat gezeigt, dass es in einer Weiterbildungseinrichtung fast unmöglich ist, alle organisatorischen und pädagogischen Fragen jederzeit informationssicher beantworten zu können. Dafür sind Inhalte und Abläufe zu komplex und oft auch standardisierungsresistent.

Kooperation

Kooperationsvorhaben können neben einem möglichen Imagegewinn finanzielle und strukturelle Vorteile bringen (vgl. Beckel 1991, S. 140, Ehmann 1995, S. 358). Im Marketing sind sie pragmatisch zu bewerten; jedem kooperativen Moment kann auch, wenn es um Marktanteile geht, ein konkurrierendes innewohnen. Arnold/Lehmann (1996, S. 20) betonen daher:

„In der Weiterbildung wurde schon immer kooperiert und konkurriert, wenn dies auch den beteiligten Akteuren nicht vollständig bewusst war und gerade die professionellen Selbstbeschreibungen der Erwachsenenbildung in starkem Maße das kooperative Moment idealisierten (...).“

Schlüter (2007, S. 45) stellt dazu fest:

„Kooperation und Konkurrenz werden als Mechanismen der organisationalen Weiterentwicklung oft gepriesen, aber häufig von Menschen, die sich nicht um die Auswirkungen von Konkurrenzprozessen kümmern müssen. Kooperation findet manchmal unter dem Zwang statt, nicht konkurrieren zu können.“

Aus pragmatischer Sicht lässt sich festhalten:

- Bei Kooperationen können die Lasten auf mehreren Schultern verteilt werden. Dies trifft besonders finanziell aufwändige oder pädagogisch wichtige Projekte,

die sich mit mehreren Partnern realisieren lassen (vgl. Thiele 2006, S. 5). Vor die Frage gestellt, einen in der Öffentlichkeit als wichtig angesehenen „Meilenstein“ gar nicht oder in Kooperation durchführen zu können, fällt die Entscheidung nicht selten für kooperierendes Auftreten, bei dem für alle etwas vom "öffentlichen Wahrnehmungseffekt" übrig bleibt.

- Verwaltungstechnisch aufwändige Vorgänge können durch Kooperationen minimiert werden. Zwar arbeiten viele Weiterbildungseinrichtungen mit kaufmännischer Buchführung, nichtsdestotrotz erleichtern Kooperationen in einigen Fällen Abrechnungsmodalitäten.
- Rechtliche Unsicherheiten können oder müssen durch Kooperationen ausgeräumt werden. Dies trifft besonders für durch Weiterbildungseinrichtungen organisierte Fahrten und Reisen zu. In der Außendarstellung muss die jeweilige organisatorische und pädagogische Verantwortung erkennbar getrennt dargestellt werden.
- Wichtige Themen - etwa der politischen Bildung - können in einen spezifischen Kooperationskontext eingebettet werden und vom Kooperationspartner mit beworben werden. Dies kann in Zusammenarbeit mit Medien, mit Schulen, mit konfessionellen Trägern, mit Museen oder anderen Partnern geschehen.
- Attraktive Räumlichkeiten für größere Veranstaltungen können durch Kooperation nutzbar gemacht werden.

Nuissl spricht in diesem Zusammenhang von komplementärer, subsidiärer, supportiver und integrativer Kooperation (vgl. Nuissl 1996, S. 43).

Kooperation beinhaltet immer die Gefahr einer Profilverwischung. Kooperationsfähig ist eine Einrichtung mit ausgeprägtem Profil, die anhand eigener Zieldefinitionen einschätzen kann, dass Kooperationen einen Imagegewinn und neue Teilnehmendengruppen bringen, ohne alte zu gefährden oder die Stärken des eigenen Tätigkeitsfeldes zu überlagern (vgl. Weiß 1989; Arnold/Lehmann 1996).

Gottmann attestiert Volkshochschulen im Jahr 1985 zwar insgesamt ein reges Kooperationsbemühen, bemängelt jedoch, dass sich dies auf klassische Partner (Kirchen, Vereine, Bibliotheken) konzentriere und dass "kaum Kooperationsbeziehungen mit Parteien, Gewerkschaften und mit Unternehmen der Industrie, des Handels und/oder des Handwerks" (Gottmann 1985, S. 340) bestünden. Über mögliche Ursachen solcher Kooperationschwierigkeiten gibt eine ältere Studie aus Baden-Württemberg Auskunft (Volkshochschulverband Baden Württemberg 1990).

Für das Bibliothekswesen beschreibt Reuther (2002, S. 288) neue Kooperationsformen und gleichzeitig damit verbundene Regeln zum lautereren Wettbewerb, etwa zwischen Bibliothek und Einzelhandel:

„Bei der Einrichtung der ‘Trendthemen’ im Erdgeschoss bedienten wir uns häufig der Hilfe örtlicher Einzelhändler, die sich im Gegenzug für die Erlaubnis zu dezentraler Werbung bereit erklärten, zum Teil sehr wertvolle Ausstellungsstücke wie Autos und Einbauküchen zu Dekorationszwecken auszuleihen. Diese sehr bescheidene Form der Kooperation ist sehr wohl ausbaufähig und könnte den Bibliotheken neue Handlungsspielräume eröffnen, vielleicht sogar neue Einnahme kreieren. Ein Ehrenkodex ist dabei natürlich zu beachten. Der gute Ruf der Bibliothek als neutral, sachgerecht und unparteiisch informierende Instanz könnte durch unseriöse Werbung leicht beschädigt werden. Dieses hohe Ansehen und die hohe Akzeptanz in der Bevölkerung ist aber gerade das Pfund, mit dem die Bibliothek wuchern kann. Es ist nicht frevelhaft, wenn die Bibliothek den Bekanntheitsgrad eines Anbieters erhöhen hilft, sofern sie sich davon überzeugen konnte, dass die Informationen, die sie verbreiten hilft, sachlich zutreffend sind. Die in dieser Art Partnerschaft viel versierteren Angelsachsen in Kanada, USA und Großbritannien haben für ihre Bibliotheken entsprechende Verhaltenscodices herausgegeben“ (vgl. dazu auch Stang/Puhl 2001).

Produktkontrolle

Eine wichtige Möglichkeit direkter Produktkontrolle - als unmittelbare Qualitätskontrolle - sind Abmeldungen nach dem ersten Kursbesuch. Die Abmeldung kann in vielen Einrichtungen sofort hinterfragt werden. Wenn dies systematisiert und schriftlich festgehalten wird, zeigt sich häufig, dass die Dozentenleistung immer noch der Hauptgrund für Enttäuschung und Abmeldung ist.

- Ein weiterer Grund für Abmeldungen sind die Beschwerden über Kursinhalte. Dabei ist es meist weniger die Ausschreibung selbst, die zu falschen Erwartungen hätte führen können. Weitere Gründe für Stornierungen sind: das Lerntempo des Kursleitenden, die Räumlichkeiten, manchmal auch die Lerngruppe (vgl. Kapitel Produkthauptleistungen).
- Anwesenheitslisten geben Aufschluss über die Seminarleistung. Hier spielen zunehmend externe Faktoren eine Rolle, und Praktiker wie Wissenschaft vermuten, dass das individuelle Zeitmanagement (d.h. die zunehmende Schwierigkeit aktiver Personengruppen, ihre Freizeit zu organisieren) mittlerweile ein dominierendes Moment für den Kursabbruch ist - weit mehr als eine schlechte Dozentenleistung (vgl. u.a. Volkshochschulverband Baden-Württemberg 1992; Barz/Tippelt 2004a; Schiersmann 2006).

- Fachbereichskonferenzen sowie die Mitwirkungsorgane der Kursleiter/-innen und der Teilnehmer/-innen sind ebenfalls ein qualitativer Filter, um Mängel aufzudecken.

Durch die Qualitätsdebatte (vgl. Meisel/Hartz 2005) erhält der Begriff der Produktkontrolle eine aktive Komponente, denn die meisten Weiterbildungseinrichtungen praktizieren heute ein aktives Beschwerdemanagement (vgl. Beckel 1991, S. 139ff). Dies beinhaltet neben einer Beobachtung des Kursverlaufs ein offensives Kommunikationsverhalten mit Blick auf die Fehlerbeseitigung. Bernecker (2001, S. 205) sieht Chancen:

„Materiell erwartet der Kunde in aller Regel die Behebung der Mängel. Neben dieser materiellen Lösung möchte er häufig auch eine Erklärung oder Entschuldigung und eine Entschädigung für seine Mühen und seinen Ärger. Genau in diesem Aspekt besteht ein großes Potenzial zur Steigerung der Kundenzufriedenheit. Eine passive Reklamationslösung führt lediglich zur Behebung des Problems und damit zur Abwendung eventueller rechtlicher Konsequenzen. Negative Assoziationen des Kunden mit der Leistung werden dadurch unter Umständen nicht behoben. Eine aktive, kreative Reaktion auf eine Reklamation kann zu einer Steigerung der Kundenzufriedenheit führen und die Kundenbindung verstärken.“

Produktqualität als Personalqualität

Über den Status und die Arbeitsbedingungen der freien Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung gibt es zahlreiche Untersuchungen, Fallbeschreibungen und Berichte der Betroffenen (vgl. u.a. Bechberger 1990; Weisel 1995; Arabin 1996; Schrader 1998; Bleischwitz 2005). Die überwiegend auf Freiberuflichkeit basierende Organisation des Kursgeschehens in der Erwachsenenbildung trägt dazu bei, dass die Bindung der Kursleitenden an die jeweilige Einrichtung immer eine fragile ist (vgl. u.a. Thomaß 1995; Nuissl 2007) und es in den Fällen auch bleiben wird, in denen das Grundsalar nicht ausreicht, um eine fehlende Festanstellung zu kompensieren. Dies ist umso problematischer, weil die Mitarbeiter angesichts der „schwankenden Leistungsqualität des Produkts Bildung wichtige Ressourcen“ sind (Bernecker 2001, S. 195). Die Bindungen an die Weiterbildungseinrichtung können nur in seltenen Fällen ausschließlich auf monetärem Wege erreicht werden und unterliegen zudem zyklischen Schwankungen – je nachdem, wie angespannt der „Markt“ für Kursleitende gerade ist (vgl. Talanow 1990 sowie Bastian 1999 und Kraft 2006). Nicht-monetäre Maßnahmen können Kursleitende stärker an die Weiterbildungseinrichtung binden. Dazu können unter anderem gehören:

- informelle Treffen mit Incentive-Charakter (vgl. Hartkemeyer 1995, S. 26f; Schöll 2002a, S. 167f) und der Möglichkeit, Kontakte zwischen Kursleitenden und auch zwischen Kursleitenden und hauptamtlichem Personal zu vertiefen (vgl. Möller 2002, S. 203);
- ein computergestütztes Informationssystem für alle Kursleitenden mit Informationen über die Weiterbildungseinrichtung und über didaktisch-methodische Neuerungen;
- Selbstdarstellungsmöglichkeiten und Profilbeschreibungen für Kursleitende – im Programmheft und/oder über das Internet;
- Zusatzaufgaben im Randbereich der Kurstätigkeit (Prüfungstätigkeit, Curriculum-Entwicklung etc.);
- regelmäßige Abfrage der Zufriedenheitsindikatoren (Arbeitsbedingungen, Organisation, Kontakte mit Ansprechpartnern etc.) (vgl. auch Kil 2002).

Im Zuge der Herausbildung der Gruppe der so genannten Gehaltsdozenten (Personen, die aus kumulierter Freiberuflichkeit für mehrere Bildungseinrichtungen ihren Lebensunterhalt finanzieren) wurden bei diesen, aber auch bei weiteren nebenberuflich Tätigen, fachliche Lücken sichtbar (vgl. BMBF 2004a). Aus der nicht selten den Lebensunterhalt sichernden Kurstätigkeit resultierten aber auch Strukturprobleme auf der Angebotsseite (vgl. Schrader 1998) und, durch die Auswirkungen der neuen Sozialgesetzgebung, Allokationsprobleme auf der finanziellen und sozialen Seite. Kursleitende, die von einer Kurstätigkeit leben, bieten oft Seminare an, die eine möglichst hohe Durchführungssicherheit aufweisen. Harney (2002, S. 129) spricht davon, dass die Kursleitenden „eine Art Themen- und Angebotsökonomie entwickeln, auf deren Grundlage sie ihre Dienstleistungen realisieren“ und kritisiert, wie schon Tietgens (1993), den „Agenturcharakter der Volkshochschulen gegenüber ihren Kursleitenden, der diesen den Charakter von Arbeitskraftunternehmern gibt“ (Harney 2002, S. 132). Jedes neue Angebot eines Kursleitenden ist in der Durchführung risikobehaftet; daher läuft man bei dieser Gruppe Gefahr, Massengüter „einzukaufen“ (vgl. Fischer/Weber 1999). Gleichzeitig stellt die neue Sozialgesetzgebung einige Kursleitende vor die Frage, ob die Tätigkeit in der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung noch lukrativ ist. Diskussionen um sozial gesplittete Honorarsätze oder pauschale Erhöhung der Honorare für die gesamte Dozentengruppe sind die Folge. Personalführung an Weiterbildungseinrichtungen obliegt heute einer Reihe weiterer, wenig steuerbarer Störgrößen, die die von

Bechberger benannten um eine neue, strukturelle Dimension ergänzen. Bechberger (1990, S. 303) hat festgestellt:

"Freie Mitarbeiter entwickeln aufgrund ihrer unzureichenden organisatorischen Einbindung ein nur metaphysisches Zugehörigkeitsgefühl, ohne eine organisationsbezogene Identität auszubilden, ja geradezu unter Abwehr einer hierarchischen Mitarbeiterrolle. Sie beziehen ihre Identität als Kursleiter wesentlich aus ihrem Hauptberuf und ihrer fachlichen Qualifikation mit hohen Ansprüchen an die eigene Persönlichkeitsentfaltung, die sie auch auf ihre Teilnehmer projizieren. So begreifen sie sich als partnerschaftlich agierende Themenspezialisten mit primär fachorientierten, situationsbezogenen Ich-Leistungen (...)."

Schiemann (1993, S. 25f) hebt - nicht völlig ernst gemeint - einen völlig anderen Aspekt hervor, der die Produktpräsentation in den Augen der Kunden ebenfalls beeinflusst:

"KursleiterInnen - die Heterogenität findet noch eine Steigerung. Die Geschäftsmäßigkeit ausstrahlende Buchführungs-Kursleiterin neben dem EDV-Dozenten im Hacker-Outfit, die künstlerisch ambitionierte Ikebana-Lehrerin mit eigenem Studio neben dem asketisch-durchgeistigten Yoga-Trainer mit indischem Namen, der seit siebzehn Jahren auf Heimkehr sinnende native speaker neben der DaF-Dozentin, die ihre Identifikation mit der AdressatInnen-Ingroup konsequent in eine bi-nationale Ehe getrieben hat. Keinerlei Übereinstimmung in Aussehen, Alter, Automarke oder anderen Gemeinsamkeit stiftenden Merkmalen. Außerhalb ihrer Unterrichtsräume könnten sie nicht nur irgendwer sein, sie sind es vermutlich auch, mehr jedenfalls als jemals VHS-KursleiterInnen."

Heinrichs (1994) verweist darauf, dass die Volkshochschulen Gefahr laufen, aufgrund ihrer Profilschärfe Probleme bei der Personalrekrutierung zu unterschätzen. Dies kann, so Heinrich, zu dauerhaften Imageschäden führen. Ethische, mit Fortbildungserfordernissen an das Personal verknüpfte Fragestellungen formuliert Wiesner (1991).

Die Personalrekrutierungs- und damit die Personalentwicklungsfragen im Bereich der freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- heterogene Ausbildungssituation (oft ohne andragogische Erfahrung);
- mangelnde Fortbildungsbereitschaft (wenn externe Zertifizierungspartner wie im EDV- oder im Gesundheits- und Sprachenbereich keine expliziten Vorgaben machen);
- Probleme bei der Qualitätsüberprüfung (Fragebögen oder Monitoring);
- relative Unverbindlichkeit der jeweiligen schriftlichen Vereinbarungen (in der Regel Werkverträge) und mangelnde Bindungsklauseln an die Einrichtung aufgrund gesetzlicher Vorgaben;

- Rekrutierungsprobleme für Fachbereiche oder für bestimmte zeitliche und/oder räumliche Angebotssegmente (Tageszeiten, Anfahrtswege etc.);
- Kommerzialisierung innovativer Angebote (problematisch für diejenigen, die als Gehaltsdozenten Durchführungssicherheit benötigen).

Tippelt/Barz (2004) bestätigen die Aussage Tintelnots („Ansprechende Räumlichkeiten, ein gutes Lehrbuch oder eine nette Stimmung nützen wenig, wenn der Kursleiter/Referent nicht gut erklären kann oder eine umständliche Sprache benutzt.“, 1998, S. 43f) und weisen für alle befragten Milieus nach, dass die Dozententätigkeit und alle mit dieser Aufgabe verbundenen fachlichen und extrafunktionalen Funktionen einen hohen Stellenwert bei der Beurteilung von Seminaren haben. Je nach Milieu dominiert der fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische oder der Edutainment-Anspruch an die Kursleitenden. Dass sie aber - mit jeweils unterschiedlichen Erwartungshaltungen - im Fokus der Beurteilung von Seminarqualität und -effizienz stehen, ist unbestritten. Für viele Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung muss zudem berücksichtigt werden, dass der direkte Kontakt zu Multiplikatoren (Kursleitenden) und Kunden (Teilnehmenden) nach der Anmeldephase verloren geht. Freiberuflich tätige Dozenten, insbesondere an Volkshochschulen, werden in die Anonymität eines Großgebäudes, in der Regel einer Schule, entlassen. Das ist nicht unproblematisch, denn "Dozenten können durch die lange Dauer und die Intensität ihrer Einwirkungsmöglichkeiten auf Teilnehmer jedes Marketing- und Service-Konzept zu einem grandiosen Erfolg mitgestalten helfen oder es zu einem Flop werden lassen" (Nuissl, 1993, S. 108).

Für das Marketing einer Weiterbildungseinrichtung ist es schwierig, mit Diskontinuitäten und rechtlich fragilen Konstrukten arbeiten zu müssen. Fachlich herausragende Dozenten können gegebenenfalls aufgrund finanzieller Restriktionen nicht gehalten werden oder sie verlassen die Weiterbildungseinrichtung ohne Angabe von Gründen und ohne dass jene die geringsten Sanktionsmöglichkeiten hat. Die vertragliche Freiheit in der Zusammenarbeit zwischen einer Weiterbildungseinrichtung und ihren nebenberuflichen Dozenten zwingt die Einrichtung dazu, alle ihr zur Verfügung stehenden motivationalen und nicht-monetären Incentives einzusetzen, um Dozenten an die Einrichtung zu binden und den Identifikationsprozess mit ihr zu forcieren.

Sicherung der Personalqualität als zentrale Herausforderung für die Zukunft

Was erwartet das planende Personal der nächsten Generation in den Weiterbildungseinrichtungen?

Diese Bildungsmanager der Zukunft benötigen ein differenziertes Fach- und Managementwissen (vgl. Nuissl 1995; Meisel 2003; kritisch Nittel 1996, 1999, 2000) und professionelle Abgrenzungsstrategien (vgl. Zech 1997, insbes. S. 28ff) in stabilen und vor allen Dingen genuin pädagogischen organisationalen Zusammenhängen (zu den Problemen in der Organisation und bei der Verbindung von Management und Pädagogik vgl. u.a. Harney 2002 und Nuissl 2007, S. 26f). Sie werden mehr denn je auf aggregiertes pädagogisches Erfahrungswissen zurückgreifen (vgl. z.B. Pfeiffer 1990, Pehl 1998), um Ressourcenverschleiß entgegenzuwirken. Sie werden sich neben den pädagogischen Alltagsanforderungen des Disponierens verstärkt mit Integrations- und Vermittlungsaufgaben sowie mit Berufswegeplanung und Kompetenzbilanzierung für Menschen in der Patchworkgesellschaft auseinander setzen. Sie werden Ideen des intergenerationellen Lernens forcieren und sich mit Fragen der Neurobiologie und der Konstanten des Lernens Älterer befassen. Weiterbildung wird künftig sowohl einen beruflich als auch einen sozial integrierenden Stellenwert erhalten, denn sie wird den demographischen Wandel kompensatorisch begleiten.

Die Programmverantwortlichen werden nach wie vor qualifizierte jüngere Kursleitende benötigen und auf der Suche nach jenen mit vielen Bildungseinrichtungen konkurrieren, die in einer älter werdenden Gesellschaft altersheterogene Teams benötigen.

Diese Veränderungen vollziehen sich unter den Bedingungen einer zunehmenden Arbeitsverdichtung (der Anteil der pädagogisch Disponierenden nimmt seit einigen Jahren kontinuierlich ab; ca. 4000 im Jahr 1991, ca. 3300 im Jahr 2004; Quellen: Volkshochschulstatistik; Berechnungen des DIE; vgl. auch Kraft 2006) in oft alternierenden Belegschaften (Kade 1998). Age Management, das heißt u.a. die Vorbereitung auf eine längere und verdichtete Berufstätigkeit ist in vielen Betrieben bereits Realität. Es fehlt nicht nur in der Weiterbildung an Erfahrung und an Konzepten, wie das Erfahrungswissen Älterer produktiv und mit kollegialer Toleranz (auf beiden Seiten) an jüngere Belegschaften weiter gegeben werden kann. Übergänge von Älteren auf Jüngere verlaufen oft in Brüchen und selten als institutionsbereicherndes Kontinuum (Schöll 2005). Übergabe wird in der Regel als Neuanfang und selten als Fortführung

begriffen. Manchmal mag dies nötig sein, aber die Weiterbildung verschenkt durch ein solches Vorgehen möglicherweise wertvolle Ressourcen.

Die heute dreißigjährigen Bildungsmanager werden den demographischen Wandel individuell bewältigen und ihm als Mitarbeiter einer Institution mit entsprechenden Konzepten begegnen müssen. Auch wenn die ersten Folgen für Gesellschaft und Berufswelt erst in etwa zehn bis fünfzehn Jahren sichtbar werden - dass sie kommen, kann nicht negiert werden.

Die Programmverantwortlichen werden damit beschäftigt sein, die Folgen einer unzureichenden Migrations- und Integrationspolitik zu bewältigen. Dazu gehören Sprachkurse und Integrationsmaßnahmen auf vielen gesellschaftlich relevanten Feldern: Politik, Familie, Gesundheit und Sozialsysteme seien stellvertretend genannt (vgl. www.bmj.bund.de/enid/Themen/Nationaler_Integrationsplan). Es ist ungewiss, ob diese Aufgabe gelingen wird, denn alle gesellschaftlichen Gruppen, auch die Weiterbildungseinrichtungen, fangen vergleichsweise spät und unter verschärften Rahmenbedingungen damit an.

Die Mitarbeitenden werden neue Wege des Generationendialogs finden, denn einer großen Anzahl gut qualifizierter und mit Blick auf die Differenz ihres biologischen und kalendarischen Alter in frappantem Maße jung gebliebener Menschen wird eine „lost generation“ gegenüber stehen, eine große Gruppe Jugendlicher, die Opfer eines auf die Globalisierungsfolgen mit fast schon fahrlässiger Verzögerungsgeschwindigkeit reagierenden Schulsystems geworden sein werden.

Die hauptberuflich Tätigen werden sich mit veränderten Gesellschaftsmodellen auseinandersetzen. Eines davon heißt: Welche Anreize müssen geschaffen werden, um die Alterspyramide wieder in positive Bahnen zu bringen? Sie werden sich mit den Folgen der Globalisierung beschäftigen. Die erste Patchworkgeneration wächst heran. Weitere werden folgen und Unterstützung benötigen bei beruflicher Umorientierung und der Bewältigung der Folgen persönlicher Entwurzelung.

Die Weiterbildung wird eine neue Alterskultur in ihr didaktisch-methodisches Setting aufnehmen: alt, älter, hochaltrig – diese Kategorien werden neue Subsysteme der Seniorenarbeit bilden, denen durch adäquate Bildungskonzepte begegnet werden muss (vgl. Schöll 2006b, Kade 2007).

Faulstich/Haberzeth (2007, S. 20) fordern eine offensive Personalförderung und warnen vor den Folgen einer Auszehrung der pädagogischen Arbeit durch Verdichtung und Deprofessionalisierung:

„Eines der größten Risiken der aktuellen Kürzungspolitik ist die Zerschlagung vorhandener Beschäftigtenstrukturen mit fatalen Konsequenzen für die Qualität der Angebote: Hauptberuflichkeit, die eher ausgebaut werden müsste, wird eingeschränkt bei gleichzeitiger Zunahme von Honorartätigkeiten. Zudem muss angesichts steigender beruflicher Anforderungen die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern verbessert und verstärkt werden.“

Alle diese Entwicklungen vollziehen sich vor dem Hintergrund permanenter Selbstmandatierung, denn die öffentlich geförderte Weiterbildung wird ihre Daseinsberechtigung und damit auch ihre Ressourcensicherung, anders als andere Teile des Bildungssystems durch fortgesetzte Selbstlegitimation rechtfertigen müssen; Ansätze zur Fremdlegitimation durch Dritte - und damit zur Systemstabilisierung der öffentlichen Weiterbildung - bleiben wahrscheinlich auch weiterhin diskontinuierlich (vgl. BMBF 2004 und die Folgediskussion sowie auch Kil/Schlutz 2006).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Produktnebenleistungen Steuerungsgrößen sind, die von einer Weiterbildungseinrichtung beeinflussbar sind und die zusätzlich sowie als erkennbar vom Kernnutzen getrennt erbracht werden. In verlässlicher Qualität sichergestellt ermöglichen sie es, den Prozess rund um den fragilen pädagogischen Kernnutzen, der vom Teilnehmenden als dem „Ko-Produzenten“ (Angermöller/Ehse 1997, S. 69) abhängig ist, abzusichern. Die Personalentwicklung im disponierenden Bereich wie auch im Bereich qualifizierter Kursleitender spielt dabei in den nächsten Jahren eine herausragende Rolle.

2.1.4 Strategische Produktentscheidungen

Mit Verweis auf die Komplexität des Produktbegriffs warnt Faulstich (2003, S. 111) vor einer verkürzten Übernahme und fordert einen "gegenstandsadäquaten und reflektierten Umgang mit betriebswirtschaftlichen Instrumentarien", darunter auch dem Marketing, ein. Er wendet sich gegen die "impliziten Fallen reduktionistischen Denkens" (ebenda), die in diesen Kategoriaisystemen verborgen liegen, wenn letztere inadäquat und ohne Beachtung ihrer ausschließlich Lernprozess externen Aussagekraft Anwendung finden. Faulstich beschreibt den Paradigmenwechsel im Führungsstil, den die Diskussion um angemessene Managementstile in Bildungseinrichtungen mit sich gebracht hat (ebenda, S. 112) und warnt vor der Überforderung von Bildungseinrichtungen durch rasch wechselnde und zum Teil wenig zielführende, komplexitätsüberladene Organisationsentwicklungsprozesse (ebenda, S. 113):

"Die Wechselbäder von just-in-time, Total-Quality-Management, Lean-Production, Business-Reengineering, Outsourcing und Insourcing haben oft dazu geführt, dass erschöpfte Arbeitskräfte übrig geblieben sind, denen die gleichzeitig geforderte Motivation und gar Kreativität ausgetrieben worden sind. Deshalb kommt es darauf an, für die Komplexität und den Kontext der jeweiligen Organisation adäquate Strategien zu entwickeln. Unter dem Stichwort "heuristisches Management" mendeln sich zunehmend Mittellagen heraus, in denen die Dilemmata widersprüchlicher Anforderungen jeweils konkret durch spezifische, kontextuelle Managementstrategien ausgelotet werden."

Im Folgenden versuche ich, dieses „heuristische Management“ durch die Überprüfung einiger produktbezogener Kategorien der Betriebswirtschaftslehre und die Beschreibungen der Analogien bzw. der Dissonanzen bei der Übernahme durch die Weiterbildung zu untermauern. Wenn dieses System dargestellt wird, gehe ich mit Faulstich (2003, S. 113) davon aus, dass der Weiterbildungsbereich in seiner Gesamtheit ein "gemischtwirtschaftliches System darstellt" und beschreibe die Problematik der Übernahme der Begrifflichkeit für die am öffentlichen Auftrag orientierten Einrichtungen. Für diese haben ausschließlich betriebswirtschaftlich orientierte Systeme nicht nur ihre Grenzen, sondern sie können auch Misserfolge zeitigen:

"Oft werden in verhängnisvoller Naivität betriebswirtschaftliche Ansätze, deren Begrenztheit und Engstirnigkeit schon im kommerziellen Sektor fatale Folgen erzeugen, übergestülpt" (Faulstich, 2003, S. 113).

Grund- und Zusatznutzen als Abgrenzungsmerkmal

Die Betriebswirtschaftslehre unterscheidet den Grund- und den Zusatznutzen eines Produkts. Der Grundnutzen (d.h. die Produkthauptleistungen und die angestrebten Erträge) wird im kommerziellen Marketing oft nur realisiert, wenn der Zusatznutzen (sprich: die Produktnebenleistungen) in Einklang mit den Hauptleistungen gebracht wird. Dies resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, dass der Zusatznutzen eine Vielzahl konkurrierender Grundprodukte unterscheidbar macht und möglicherweise entscheidend dafür ist, welches Grundprodukt gewählt wird. Zwei Beispiele aus dem kommerziellen Marketing: Wenn die Serviceleistungen konkurrierender Autohändler für den Kunden kaum noch unterscheidbar sind, wird möglicherweise die Tatsache, welcher Händler den Wagen zusätzlich einer regelmäßigen kostenlosen Reinigung unterzieht, die Kaufentscheidung des Nutzers wesentlich beeinflussen. Oder im Dienstleistungsbereich: Wenn ein Friseur einem Kunden kein Getränk anbietet, kann dies, bei anbieterähnlichen Strukturen oder einer Überversorgung mit diesem Dienst-

leistungsangebot, ein Zusatznutzen sein, der auswahlentscheidend für das Produkt werden kann (persiflierend dazu Schmidt 1997b). Übertragen auf die Weiterbildung kann dies heißen: Bieten mehrere Weiterbildungseinrichtungen Produkt gleiche EDV-Schulungen an, ist die mitgelieferte CD-ROM, der verfügbare Parkplatz, das Vorhandensein einer gastronomischen Infrastruktur für Pausenzeiten möglicherweise mit entscheidend für die Wahl des Anbieters. Auch auf den Märkten der Weiterbildung herrscht in vielen Bereichen ein Überangebot (vgl. Strikker/Timmermann 2006). Fast identischer Grundnutzen bringt den Zusatznutzen als möglichen Entscheidungsfaktor ins Spiel. Kade/Seitter (1998, S. 57) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Problematik des lebenslangen Lernens, dessen Zumutungscharakter der einzelne durch oft im Zusatznutzen realisierte hedonistische Lernwünsche und -anforderungen zu unterlaufen versucht:

"Die Relativierung des Lernens in institutionellen Kontexten durch die Orientierung an freizeit- und alltagsbezogenen Kriterien wie Vergnügen, soziale Zugehörigkeit und Fortsetzung des Lebens kann daher als eine - weniger radikale, dafür umso effektivere - Variante der Umsetzung des Rechts auf Nicht-Lernen interpretiert werden."

Bei gesellschaftlich rentablen Bildungsangeboten kann der Zusatznutzen wichtig sein, um eine Nachfrage für Produkte, für die ein gesellschaftlicher Bedarf besteht, aufrechtzuerhalten. In der politischen Bildung wird die Akzeptanz des Grundnutzens, also des Seminarinhalts, immer stärker vom Zusatznutzen, einem Zielgruppen spezifischen Ambiente, bestimmt, wie Meyer (1993, S. 72) festgestellt hat:

"Es gibt eine ausgeprägte Affinitäts- und Distanzierungsbeziehung zwischen dem alltagsästhetischen Stil des sozialen Milieus und dem ästhetischen Stil von Bildungstätten bis hin zu dem Punkt, dass der ästhetische Stil von Tagungsstätten mehr als Thema und Arbeitsform Entscheidungsgrund für ihre Auswahl von Veranstaltungen durch Seminarteilnehmer ist."

Mit Rückgriff auf die bereits thematisierte Milieudiskussion heißt dies, dass Weiterbildungseinrichtungen für gesellschaftlich wichtige Themen möglicherweise ein milieukompatibles Ambiente vorhalten müssen, um einen breiten gesellschaftlichen Diskurs aufrechtzuerhalten (vgl. Merk 2006, S. 73ff).

In der Debatte um die Integration bildungsferner Gruppen sind Analysen des Zusatznutzens, nicht im Sinne einer Konkurrenzabgrenzung, sondern im Sinne eines das Lernen stimulierenden Motivationsfaktors, wichtig. Wenn Alphabetisierungskurse neue Medien in den Vordergrund des Lerngeschehens stellen, ist die Aufwertung, die der Einzelne durch die Nutzung dieses Mediums erfährt, ein Zusatznutzen, der die

Weiterbildungseinrichtung in diesem Fall nicht (nur) von einer anderen unterscheidbar macht, sondern er ist vielleicht für den Einzelnen der entscheidende Impetus, den Lernprozess aufzunehmen. Die Gesellschaft hat einen Nutzen, evoziert durch den Fokus auf den individuellen Zusatznutzen des Weiterbildungsinteressierten. Gleiches kann für Fragen der Zeitfenster in der Elementarbildung oder im Schulabschlussbereich gelten: Eine Überprüfung der Zeitfenster ist in diesen Bereichen in der Regel nicht konkurrenzentscheidend, denn dieses Produkt wird - da für den privaten Anbietermarkt (wenn nicht über Drittmittel finanziert) selten wirtschaftlich interessant - kaum konkurrierend beworben. Sie ist gesellschaftlich wichtig, denn ein Land, das sich dauerhaft hohe Steigerungsraten mit Blick auf die Abbruchquoten der Schulabgänger leistet, riskiert langfristige Folgen auf der makroökonomischen Ebene (vgl. Schöll, 2003; Nagel 2007, S. 9 und 12).

Allzuständigkeit versus Segmentierung

Unspezifische und spezifische Adressatenansprachen können unterschiedliche Qualitäten und Ergebnisse zeitigen. Dies gilt besonders für personenzentrierte Prozesse. Kann das Konsumgütermarketing vielfach zielgerichteter (über Referenzsysteme wie Preiskategorien etc.) operieren, so hat Bildungsmarketing auch soziale Systeme im Blick und läuft bei einer nicht zielgerichteten Ansprache Gefahr, den "Produktionsprozess" durch indirekt sichtbar werdende gesellschaftliche Verwerfungsprozesse, beispielsweise durch inhomogene Teilnehmergruppen, zu gefährden. Wirbt man für ein Auto der oberen Mittelklasse, wird ein monetär segmentierter Kundenkreis avisiert. Hat ein Seminar die ökologischen Folgewirkungen der Motorisierung der Gesellschaft zum Gegenstand, sind die soziale Zusammensetzung und der Erfahrungsbezug der Teilnehmenden mitentscheidend für das Lernergebnis. Differenzierte Zielgruppenansprache, Orientierung an neuen Milieustudien, Fokussierung auf regionale Besonderheiten sind notwendig. Beckel (1991, S. 139) spricht von einer "nichtwarenbezogenen Imagepflege" und benennt ein System konzentrischer Kreise, das es ermöglicht, sich der eigenen Zielgruppe nach und nach mit geeigneten Anspracheformen zu nähern und damit auch die Umsetzung des eigentlichen Bildungszieles zu garantieren. Die "allgemeine Ansprache" im äußeren Kreis mag für die verkaufsorientierte Wirtschaft "nicht unergiebig" sein, für die Erwachsenenbildung hingegen ist sie zumeist sogar „schädlich“ (ebenda). Ein stetig offenes Vorgehen gekoppelt an offene Zielgruppen kann in der Regel nur ein Scheitern des Bildungs-

prozesses beinhalten. Das System der konzentrischen Kreise, das Beckel (1991, S. 140) favorisiert, ist ein Näherungsschritt, Systemoffenheit in der Form (=Kursangebot) durch spezifische Ausrichtung auf Teilnehmende (= Zielgruppe) zu begrenzen und damit die Bedingungen für einen Lernerfolg zu optimieren. Die Kenntnis der Teilnehmendenstruktur und eine Analyse der Position der Konkurrenz ermöglicht, die eigene Marktposition zu sichern. Die „Offenheit für alle“ wird nicht nur in der öffentlich verantworteten Weiterbildung, sondern auch in einigen Sektoren des kommerziellen Marketing zum Problem, und zwar besonders dann, wenn man bezogen auf die intendierte Allzuständigkeit keine Argumente mehr hat, sich vom Konkurrenten abzugrenzen. Willenbrock (2002, S. 19f) beschreibt dies am Beispiel großer Kaufhauskonzerne:

„Die Marke ist gewachsen, aber es sind ihr keine emotionalen Werte eingelebt worden, (...) dummerweise sind emotionale Werte exakt jene, die über Kauf oder Nichtkauf entscheiden. Die Ursache: Das Verhältnis von Karstadt zu den Deutschen, diesen mehr als 120 Jahre alten Bekannten, war erkaltet, entfremdet, blass geworden. Karstadt wusste nicht mehr viel über seinen Kundenstamm, als dass er ziemlich genau den Bevölkerungsschnitt der Bundesrepublik abdeckte. Wie aber soll man jemanden ansprechen, der in der Masse aufgeht? Im Prinzip blieb dem Kaufhaus gar nichts anderes übrig, als die Republik flächendeckend und regelmäßig mit Prospekten zu bestreuen, in denen sich für jeden immer irgendwo irgendetwas fand. Jene, die daraufhin bei Karstadt vorbeischaute, suchten häufig vergeblich, denn auch die Kaufhäuser waren als Generalisten konzipiert und ähnelten eher Warenlagern als Präsentationsräumen. Dieses Konzept des Alles unter einem Dach, das von uns lange penetriert wurde, führte zu einer Vermatschung des Markenbildes“.

Massen- und Individualangebote

Die öffentlich verantwortete Weiterbildung muss sich - abgeleitet aus den Erfahrungen des kommerziellen Marketings - mit der Frage befassen, wie Massenprodukte entstanden sind, welche Massenprodukte sie heute vorhält, wie hoch der Anteil der jeweils neuen Individualprodukte ist und wie diese präsentiert werden. Die Volkshochschulen haben für diese Fragestellungen einen wichtigen Indikator. In der Statistik wird für die zentralen Angebotsbereiche festgeschrieben, wie hoch der prozentuale Anteil der Nachfrager, sprich: Kursbesucher, ist. Individualangebote können auf dieser allgemeinen Ebene nicht erfasst werden, es sei denn, sie entwickeln sich, wie die EDV-Angebote Anfang der 80er Jahre, nach und nach von einem damals längst noch nicht flächendeckend vorgehaltenen Individual- zu einem Massengut und können über spezielle statistische Nachfragen in ihren Entwicklungskurven nachgezeichnet werden. Mit der Volkshochschulstatistik können regionale, auf die Zeitformen bezogene und geschlechtsspezifische Aussagen zu wichtigen

"Massennachfragen" und zu Trends in den Individualangeboten getroffen werden. Es wird deutlich, in welchen Regionen beispielsweise die berufliche Bildung über drittmittelfinanzierte Angebote ausgeprägt ist oder man kann herausarbeiten, wie sich der seit einigen Jahren langsam rückläufige Markt der Sprachenangebote auf regionaler Ebene abbildet. All dies und weitere die wirtschaftlichen Grundlagen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung betreffende Fragen sind wichtige Trendaussagen für künftige Entwicklungen.

Bei Individualangeboten geht es im wesentlichen um die Frage, wie diese als "Neuprodukte" kenntlich gemacht und präsentiert werden und welche Möglichkeiten genutzt werden können, um sie aus dem Status eines neuen in ein zu verstetigendes Produkt führen zu können. In der Portfolio-Analyse wird dies unten näher beleuchtet. Neue Bildungsprodukte werden in den Volkshochschulen erst in Ansätzen überregional systematisch beworben – etwa im Rahmen der Aktivitäten des Netzwerks Berufliche Bildung des Deutschen Volkshochschulverbandes. Wie viele Ressourcen verschwendet wurden, wenn Produkte entwickelt und nicht systematisch in den Weiterbildungsmarkt eingeführt wurden, lässt sich kaum überprüfen. Erst die Debatte um länderspezifische und bundesweit propagierte Innovationspreise in der allgemeinen und beruflichen Bildung hat das Bewusstsein für diesen Sachverhalt geschärft. Der damit verbundene Perspektivwechsel wird in einem späteren Kapitel beleuchtet.

Weiterbildungsberatung als Unterscheidungsmerkmal

Grundsätzlich gelten alle Produkte der Weiterbildung – wie geschildert – als beratungsbedürftig. Bei näherem Hinsehen gibt es Unterschiede, die sich in der Marketingdebatte als förderlich erweisen können. Es gibt Themenfelder, die schon immer beratungsbedürftig waren und die es weiter bleiben werden. Dazu gehören vor allem die Sprachen, die eine individuelle, heute vielfach auch Internet unterstützte Kenntnisüberprüfung erforderlich machen.

Es gibt Bereiche, die den Höhepunkt ihrer Beratungsnotwendigkeit bereits überschritten haben. Der Besuch eines EDV-Seminars war in den letzten beiden Jahrzehnten beratungsbedürftig, weil viele Interessenten allenfalls rudimentäre Vorkenntnisse mitbrachten. Dies hat sich angesichts der umfassenden Informatisierung des Alltags gewandelt; beratungsbedürftig ist heute möglicherweise weniger der

Gegenstand selbst, wohl aber sind es die mit ihm verbundenen Zertifizierungsnachweise.

Es gibt Weiterbildungsangebote, in denen nur Teilsegmente beratungsbedürftig sind. Der Teilnehmer eines Gesundheitskurses muss wissen, ob die Kasse ein Präventivangebot fördert oder nicht. Der Inhalt des Kurses und die Qualifikation des Dozenten sind für die fördernde Institution, in der Regel die Krankenkasse, wichtig, nicht aber für den Teilnehmenden.

Anonymisierte und individualisierte Beratungsprozesse werden dort wichtig, wo die Bearbeitung diskriminierungsanfälliger individueller Bildungsdefizite im Vordergrund steht. Augenfällig ist dies im Bereich der Alphabetisierung. Hier kann ein öffentlichkeitswirksam präsentierter Büchertisch in der Innenstadt aufgrund der personalisierten Diskriminierungsproblematik kaum den Aufmerksamkeitsgrad erreichen, den eine anonyme und geschützte Telefonaktion bietet.

Es wird Beratungssituationen geben, die asynchrone zeitliche Bearbeitungsmuster und individuelle organisatorische Reaktionsweisen erfordern: Deutschkurse für Migranten sind ein solches Beispiel.

Faulstich fasst die verschiedenen Beratungsebenen, apersonale wie personale sowie organisationsunterstützende zusammen und stellt fest, dass die Weiterbildungseinrichtungen mehr denn je auf die "Komplexität von Supportstrukturen" (Faulstich 2003, S. 116) angewiesen sind. "Supportstrukturen sind in dieser Perspektive indirekte, externalisierte Mechanismen des Systemmanagements von Weiterbildung" (ebenda, S. 117). Bei aller Wichtigkeit Datenbank gestützter Auskunftssysteme betont er die Relevanz des direkten Kundenkontakts, vor dem Hintergrund der Komplexität und Zielgruppenvarianz (Faulstich 2003, S. 118):

"Die Information über Weiterbildungsangebote kann nicht auf einen unmittelbaren Kontakt mit ihren Klienten verzichten, da es sich bei Weiterbildungsangeboten um erklärungsintensive 'Produkte' handelt. Weiterbildungsberatung kann darüber hinaus dazu beitragen, Schwellenängste gegenüber den Angeboten zu verringern. Neben der Information ist deshalb auch die Heranführung und Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung eine wichtige Aufgabe."

Mit dem Aufbau onlinegestützter interaktiver Beratungsformen wird ein zusätzliches Moment semi-personaler Unterstützung aufgebaut.

Dass – egal ob personal oder apersonal – die Ebene der Beratung aber nach wie vor eine für Bildungsprozesse wesentliche bleibt, zeigen die Ergebnisse der Münchner Milieustudie: „Auf Platz 2 der Nichtteilnahmemotive liegt mit 14,1 % aller Nennungen

das Item „ich weiß nicht, welche Weiterbildungsmaßnahmen für mich in Frage kämen“ (Tippelt,/Weiland/Panyr/Barz 2003, S. 158). Dies betrifft auf der Mikroebene mit über 27 % der Nennungen besonders die so genannten Bildungsbenachteiligten, die Probleme in der Planung und Analyse ihres eigenen Weiterbildungsbedarfs hatten. Analyse und Planung der eigenen Weiterbildung, „bedarf der Übung, über die bildungsferne Gruppe gerade nicht verfügen. Dass auch aus dem quantitativ größten Milieu der Bürgerlichen Mitte jeder vierte dem Weiterbildungsimperativ offenbar ratlos gegenüber steht, könnte als Hinweis auf einen massiven Handlungsbedarf gelesen werden“ (ebenda). Kil/Schlutz (2006, S. 168; vgl. dazu auch Gerhard 2006, S. 15f) registrieren in ihrer Untersuchung über die „Dienstleistung Weiterbildung“ ebenfalls differenzierten und verstärkten Beratungsbedarf, der ein Qualitäts- und Distinktionsmerkmal für die Weiterbildung werden kann, wenn er denn als Dienstleistung anerkannt wird:

„Fraglich ist (...), inwieweit es tatsächlich gelingt, Beratung als eigene Dienstleistung zu etablieren, d.h. als selbständig wählbare und bezahlte Leistung. Ein Gesprächspartner meint, das sei in Deutschland nicht üblich, ein anderer berichtet von seiner Erfahrung, dass Beratung kaum noch wahrgenommen werde, sobald sie kostenpflichtig würde.“

Der Produkt-Lebenszyklus und die Portfolio-Analyse

Bislang warten viele Weiterbildungseinrichtungen ab, bis eine Angebotswelle den Höhepunkt erreicht und danach möglicherweise versiegt. Gleichwohl sollte die Verweildauer eines Produktes auf dem Markt beobachtet und bewertet werden (vgl. Bernecker 2001, S. 199 f).

Die Nachfrage nach neuen Produkten ist nicht immer von Beginn an groß. Ein neues Produkt wird in der Regel anfangs von einer Minderheit angenommen und erfordert einen längeren Einführungszeitraum. Die systematische Beobachtung des Produkt-Lebenszyklus sowie die Portfolio-Analyse können dazu beitragen, im Produktions- und Kreativitätsdruck des Weiterbildungsalltags strukturiert Impulse zu setzen. Dass die Einführung neuer Produkte im Bildungsbereich nicht immer von planbaren und verlässlichen Parametern ausgehen kann, resultiert nicht zuletzt aus der Fragilität des angebotenen Guts und seiner spezifischen Rahmenbedingungen (vgl. Bernecker 2001; Schöll 2004).

Zuerst skizziere ich im Folgenden den Produkt-Lebenszyklus und seine Auswirkungen auf die Weiterbildung:

Der Produkt-Lebenszyklus lässt sich – folgt man dem kommerziellen Marketing – mit verschiedenen Phasen beschreiben: Das Produkt kommt auf den Markt, breitet sich meist langsam aus und muss in der Regel intensiv beworben werden. In der darauf folgenden Wachstumsphase steigen die Umsätze. Das Produkt erreicht in diesem Stadium meist seinen Break-even-Punkt. In der zweiten Phase gibt es niedrigere Zuwachsraten; es folgt Stagnation. Viele Verbraucher sind nach der Einführungsphase zu Produkt-Kunden geworden und kaufen die Marke nach. Oft tauchen Konkurrenten mit Produktinnovationen auf. Die Gewinne sind dann rückläufig, die Absätze sinken. Kunden wandern zu Wettbewerbern ab, weil dort möglicherweise bessere Produkte aufgetaucht sind. In dieser Phase setzt ein Relaunch ein. Das Produkt wird überarbeitet, eine neue Werbekampagne entworfen, die Packung neu gestaltet und es werden Verkaufsförderungsmaßnahmen eingesetzt. Durch Relaunch gehen die Umsätze und Gewinne in der Regel wieder nach oben. Produktveränderungen resp. -verbesserungen befassen sich zuvorderst mit der Qualität bzw. mit der Veränderung des Äußeren des jeweiligen Produkts. Maßnahmen zur Umwelterhaltung können ein Qualitätsfaktor sein, so beispielsweise in der Waschmittelbranche, die die Reduzierung ökologisch belasteter Inhaltsstoffe als Qualitätsmerkmal anführt. Veränderungen eines Produkts können auch durch das Produktäußere herbeigeführt werden. Form, Farbe, Material, Design bestimmen die Produktmodifikationen bei Personenkraftwagen, in der Mode, bei Ausstattungsgegenständen. Materialverbesserungen können eine bessere Funktionalität oder einen höheren Funktionswert mit sich bringen. Produkte ohne Relaunch verlieren an Umsatz und Ertrag.

Merk (2006, S. 129) beschreibt diesen oben für das Konsumgütermarketing skizzierten Prozess für das Bildungsmarketing wie folgt:

„Eine Veranstaltung muss konzipiert werden. Wenn sie marktreif ist, wird sie eingeführt und kontinuierlich verbessert, so dass sie ihren Marktanteil vergrößert. Das Wachstum stößt an seine Grenze, wenn das Thema überholt ist, die Teilnehmer ausreichend informiert sind oder weitere Mitbewerber das gleiche Thema anbieten. Der Umsatz des Seminars geht zurück. Gemeinsam ist allen Zyklen, dass sie nicht allein das Ergebnis von Marketinginstrumentarien oder Produktqualitäten sind, sondern durch den Wandel der Lern- und Kundenbedürfnisse beeinflusst werden.“

Merk verweist darauf, dass jeder Kurs „seine Eigenheiten hat“ und der Produktlebenszyklus nicht in jedem Fall einheitlich verläuft. So kann er unter anderem von regionalen Besonderheiten abhängig sein.

Die öffentlich verantwortete Weiterbildung hat den Produkt-Lebenszyklus bislang nicht systematisch analysiert, sondern ihn in den verschiedenen Ausprägungen meist ohne direkte Intervention zur Kenntnis genommen. So lässt sich rückblickend feststellen, dass der Verlauf der Implementierung von EDV-Seminaren in die öffentliche Weiterbildung in fast schon idealtypischer Weise dem Produkt-Lebenszyklus folgte. An den ersten Seminaren zu Beginn der 80er Jahre nahmen wenige Innovatoren teil. Es folgte eine Phase des Wachstums, die zum einen dadurch gekennzeichnet war, dass das vorgelagerte Bildungssystem Schule einen relativ langen Zeitraum benötigte, um diese Bildungsinhalte in der Schule zu verankern. Zudem gab es bei Hard- und Software in relativ kurzen Abständen Veränderungen, die Anpassungsschulungen erforderlich machten. Standardisierungen im Softwarebereich, die einen Wissenstransfer von einem Produkt auf das andere ermöglichten, waren anfangs selten. Bei genauer Marktbeobachtung des vorgelagerten Bildungssystems Schule und der Standardisierungsbestrebungen vor allem im Softwarebereich hätte man absehen können, wann das Produkt in die Sättigungs- und damit in die Rückgangsphase eintrat. Doch die meisten öffentlichen Bildungseinrichtungen wurden davon überrascht. Durch die Einführung des Qualifizierungssystems Xpert versuchten die Volkshochschulen, eine Produktaufwertung der berufsbezogenen Abschlüsse zu erreichen. Dies musste in Konkurrenz zu mittlerweile marktgängigen ähnlichen Abschlüssen vorgenommen werden und erforderte eine differenzierte Produktabgrenzungsstrategie. Weitere Aufwertungsstrategien, die zur Revitalisierung der rückläufigen EDV-Angebote beitragen sollten, waren einrichtungsspezifischer oder regionalbezogener Art: Kleinere, spezialisierte Kurse etwa, das Bereitstellen umfangreichen, neu aufgelegten Unterrichtsmaterials, CD-ROMs mit Zusatzmaterial, Online-Prüfungsangebote, eine kostenlose Hotline für Fragen nach dem Kurs, die Verbesserung der ausgegebenen Bescheinigungen und Zertifikate sind nur einige Beispiele für eine bundesweit nicht systematisierte Strategie.

Innerhalb der Portfolio-Analyse, auf die nachfolgend eingegangen wird, haben die EDV-Angebote ihren fast zwanzig Jahre andauernden Status als Cash-Cows, als umsatzstarke Milchkühe, die – kaum werblich unterstützt – einen Selbstläuferstatus besaßen, seit mehreren Jahren verloren.

Auch die Kurven anderer Bildungsprodukte verlaufen in unterschiedlichen Phasen. Für die öffentlich verantwortete Weiterbildung und ihr Marketing bleibt festzustellen, dass es zwar einerseits Instrumente gibt, die diesen Produktverlauf auf der quanti-

tativen Ebene beschreiben, andererseits aber kaum ein qualitatives Reagieren auf quantitative Veränderungen. Für die Volkshochschulen seien folgende Beispiele genannt:

- Die Gesundheitskurse befinden sich in einer lang anhaltenden Wachstumsphase. Die meisten Anbieter, auch die öffentlich verantwortete Weiterbildung, versuchen, Kooperationspartner, wie beispielsweise die Krankenkassen, an die Institutionen zu binden. Eine Analyse der Marktpotenziale in der öffentlichen verantworteten Weiterbildung könnte verhindern helfen, dass man einem möglichen Rückgang ähnlich konzeptionslos gegenübersteht wie im EDV-Bereich.
- Im Sprachenbereich hat es Veränderungen gegeben. Zwar ist er bundesweit immer noch der an den meisten Volkshochschulen mit Bezug auf das Stunden- und Kursvolumen quantitativ bedeutendste. Doch gibt es seit mehreren Jahren mehr Teilnehmenden in Gesundheits- als in Sprachkursen. Zu analysieren wäre zum einen, wo sich dies regional am deutlichsten niederschlägt und zum anderen, ob man gegensteuern kann. Denn der Sprachenbereich ist aufgrund seiner Stufenorientierung der Bereich mit der langfristig sicheren Kundenbindung. Wenn es zu Verlusten gegenüber dem Gesundheitsbereich kommt, muss analysiert werden, ob qualitative Ursachen zugrunde liegen und welche Gegensteuerungsinstrumente existieren. Die Entwicklung in Zahlen: 1995 gab es 1.841.810 Teilnehmende im Bereich der Gesundheitsbildung; im Jahr 2000: waren es 1.986.235 und 2004 registrierten die Volkshochschulen 2.160.489 Teilnehmende. Zum Vergleich die Entwicklung bei den Sprachen: 1995: 1.744.735 Teilnehmende, im Jahr 2000 1.868.106 Teilnehmende und 2004 1.846.865 Teilnehmende (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE).
- Innerhalb des Sprachenbereichs hat Englisch nach wie vor eine dominante Stellung; mit rückläufiger Tendenz. 1995 nahmen 711549 Personen an den Kursen der Volkshochschulen teil; im Jahr 2000 waren es 746.455 und 2004 nur noch 643544; Englisch hatte damit bis 2000 einen Anteil von ca. 40 Prozent am Gesamtprogrammbereich (der auch Deutsch als Mutter- und Fremdsprache umfasst) und hat 2004 einen Anteil von ca. 35 Prozent (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). Französisch hat den zweiten Platz der Fremdsprachen an Spanisch abgegeben und verliert auch den

dritten an Italienisch. Spanisch hat im Jahr 2000 220.908 Teilnehmende; 2004 221.241 Teilnehmende; Französisch hat 2000 205.698 und im Jahr 2004 192.520; der Anteil ist von 11 auf 10,4 Prozent Gesamtanteil gefallen (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). Italienisch lag 2000 bei 195.204; kurzzeitig einmal (2002) bei 201.728, im Jahr 2004 mit 195.964 aber immer noch vor Französisch (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). Die Zahl der Französischlernenden ging in den letzten 25 Jahren von 323.258 im Jahr 1980 auf die heutige (und seit 1992 kontinuierlich sinkende) Zahl von 192.520 zurück (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). Die Marktsättigung für Französisch scheint erreicht oder gar überschritten; der Rückgang kann nur aufgehalten werden, wenn die Nachfrageschwäche mit dem vorgelagerten Bildungssystem Schule und mit der Wirtschaft besprochen und analysiert wird.

- Die so genannten selteneren Sprachen haben im Angebot der Volkshochschulen nach wie vor einen geringen Marktanteil. Hier könnte systematisch überprüft werden, ob und durch welche Maßnahmen dieser Anteil steigerungsfähig ist. Einige Beispiele: Auch wenn sich die Zahl der Norwegisch Lernenden seit 1977 bis heute von ca. 3000 auf ca. 7000 und die Zahl der Portugiesisch Lernenden von ca. 8000 auf 10.000 erhöhte, so bleiben dies marginale Zahlen. Die Zahl der Lerner schwankt für Norwegisch zwischen 0,2 und jetzt 0,4 Prozent der Gesamtteilnehmenden im Sprachenbereich; Portugiesisch hat sich von 0,5 auf 0,6 erhöht (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). 0,4 Prozent der Teilnehmenden lernen 2004 Chinesisch, in Zahlen: 7867; allerdings stieg der Anteil von 2003 (5686 Teilnehmende) auf 2004 um 38 Prozent (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). 1992 – im bislang am stärksten gefragten Jahr – belegten 36.883 Teilnehmende Russischkurse (Gesamtanteil 2,1%). 1995 waren es nur noch 25.322; 2000: 15.425; 2004 wieder ein leichter Anstieg auf 18.650 (= 1 Prozent der Gesamtbelegung im Sprachenbereich) (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE). Die Zahl der Arabisch-Lernenden hat sich von 9046 (1995) auf 11.418 (2004) erhöht; der Anteil am Gesamtprogrammbereich beträgt 0,6 Prozent (Quelle: Volkshochschulstatistik: Berechnungen des DIE).

Neben der Makroanalyse der Veränderungen im Sprachensektor sind bei einem Relaunch auch Reaktionen auf der einrichtungsbezogenen Mikroebene notwendig. Rückgängen im Englischen kann gegebenenfalls durch eine differenzierte Konkurrenzanalyse (warum wandern Kunden zu Wettbewerbern ab, was machen diese besser?) mit entsprechenden Reaktionen auf der Preis- und Angebotsebene begegnet werden (kleinere Gruppen, höherwertige Abschlüsse, neue Unterrichtsmedien). Einer verstärkten Nachfrage im Spanischen kann ebenfalls durch angepasste Produktstrategien (Einführung von Abschlüssen und Zertifikaten, Kompaktkursen) Rechnung getragen werden.

Schlussendlich registrieren die Volkshochschulen seit einigen Jahren, mit jeweils regionalen Unterschieden, eine auf ihr Gesamtangebot bezogene Marktsättigung, die in ihren Folgen beobachtet und bewertet werden muss. Steigenden Zahlen bei Unterrichtsstunden und Kursen steht eine stagnierende und seit geraumer Zeit leicht schrumpfende Teilnehmerzahl gegenüber (vgl. DIE (Hrsg.) DVV Statistik 2003-2005; DVV 2007). Im Jahr 2006 steigt der Anteil der Teilnehmenden erstmals wieder leicht an (vgl. www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp).

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich die einzelne Einrichtung nicht mit diesen Fragen auseinander setzt. Was fehlt ist eine abgestimmte „Konzernstrategie“, bei der der Anbieter vor Ort entscheiden kann, ob und in welchem Maße er einer solchen Analyse und daran gekoppelten möglichen Aktionsvorschlägen folgt.

In diesem Zusammenhang stelle ich die Bewertungs- und Analysemöglichkeiten dar, die die so genannte "Portfolio-Analyse" bietet. In der Portfolio-Analyse unterscheidet man folgende Produkt bezogene Kategorien:

- Fragezeichen oder auch Nachwuchs: Das sind Produkte, deren Marktanteil noch relativ gering ist, die jedoch Wachstumschancen haben.
- Stars: Hier handelt es sich um Produkte mit hohem Marktanteil und hohen Zuwachsraten im Markt - ideal für jedes Unternehmen.
- Milch- oder auch Cash-Kühe: Diese Produkte besitzen einen noch vergleichsweise hohen Marktanteil, die Wachstumsrate nimmt allerdings ab. Diese Produkte werden zu Problemen, wenn es nicht gelingt, ein Auffrischungsmarketing zu betreiben. Sie sind eine Rückversicherung für jede Institution, denn sie bringen hohe Gewinne.

- Arme Hunde oder auch „Probleme“ genannt: Hierunter werden Produkte verstanden, die einen geringen Marktanteil und geringe Marktwachstumschancen besitzen. Diese Produkte werden in der Regel auf Dauer eliminiert oder umgestaltet. In einigen Fällen mutieren sie möglicherweise zu Stars oder Milchkühen (vgl. auch Geißler 1995, Kuntz 1995; Merk 2006, S. 166ff).

Merk (2006, S. 170) empfiehlt im Umgang mit dem Portfolio das Herausarbeiten strategischer Konsequenzen anhand von vier Handlungsstrategien:

„Aufbauen ist jene Strategie, die bei Kursen auf eine verbesserte Marktposition zielt. Dabei kann auch kurzfristig ein schwacher Ertrag in Kauf genommen werden. Sie eignet sich besonders gut für solche Kurse, die sich in einem niedrigen Marktanteil in schnell wachsenden Märkten befinden.

Erhalten ist jene Strategie, die gut laufende Kurse pflegt, um weiterhin einen großen und positiven Cash flow zu erzielen. Es sind Renner, bei denen Wartelisten angelegt werden müssen.

Abschöpfen ist jene Strategie, die kurzfristig zu einer Erhöhung des Cash flow beitragen kann. Das kann auch ohne Rücksicht auf langfristige Wirkung erfolgen. Sie ist geeignet für schwache Kurse mit einer ungewissen Zukunft.

Abbauen ist jede Strategie, die auf das Absetzen von Kursen zielt. Die bei schwierigen Veranstaltungen gebundenen Ressourcen können anderweitig effizienter eingesetzt werden. Es sind jene Kurse, die aus betriebswirtschaftlichen Gründen (nicht vom Inhalt her) zu den Problemgruppen zählen. Besondere Vorsicht ist angebracht bei Kursen, die zwar schwierig sind, aber für das Image einer Institution einen Vorteil bringen.“

Die Portfolio-Analyse liefert Weiterbildungseinrichtungen Anhaltspunkte für die langfristige Planung. Je nach struktureller Verfasstheit müssen die jeweiligen Anforderungen an das Portfolio berücksichtigt werden. Eine ausschließlich gewinnorientierte private Weiterbildungseinrichtung kann andere Schlüsse aus einer Portfolio-Analyse ziehen als eine, die in großen Teilen am Gemeinwohl orientiert arbeitet und förderungs- oder selbstverständnisbedingt bestimmten Zielgruppen verpflichtet ist. Nicht umsonst warnen Fischer/Weber (1999, S. 250): „Eine McDonaldisierung der Weiterbildung ist nicht mehr fern, wenn die Standardisierung bei der „Produktion“ mit strikter Beschränkung auf trendige Themen im Angebotsportfolio kombiniert wird.“ Das Festhalten an einer größeren Zahl nicht marktfähiger Problemangebote oder 'Armer Hunde' ist möglich, wenn die entsprechende Finanzierung gesichert ist. Nachwuchsprodukte können so lange bearbeitet werden, bis sie auf eine nennenswerte Nachfrage stoßen. Ist das Portfolio einer Einrichtung für einen überschaubaren Zeitraum definiert, können alle weiteren Marketinginstrumente (Preispolitik, Distribution, Öffentlichkeitsarbeit) darauf abgestimmt werden (vgl. Merk 2006, S. 166ff und Piber, 1994, S. 102ff)

Bedingungsbeziehungen von Produktinnovationen in der Weiterbildung

Die Beschäftigung mit Neuprodukten und Innovationen, die im kommerziellen Marketing seit langem bekannt ist, hat in der Erwachsenenbildung keine Tradition (vgl. Nuissl 2002) und auch die Verankerung des Begriffs im Kontext der Erwachsenenbildung ist relativ neu (vgl. Schöll 2002a; Nittel/Schöll 2004, Nittel 2004, Kuper 2004). Zwar wurde vereinzelt auf die Notwendigkeit systematischer Innovationen verwiesen (Rudolf 1990, Kuntz 1995, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001), doch erst mit der Einführung zahlreicher Innovationspreise auf Bundes- und Länderebene sowie in regionalen Kontexten erhielt das Thema einen größeren Stellenwert (vgl. Schöll 2004, Schlutz 2004). Im Kontext des Innovationspreises des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wurde der Innovationsbegriff für die Pädagogik aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet (vgl. Schlutz 1999, 2002a, Arnold 2003a). Die Kriterien, die bei der Vergabe der Innovationspreise zugrunde gelegt wurden und die aus der Preisvergabe ableitbaren Kategorien und Handlungsfelder im Kontext pädagogischer Innovationen hat Schlutz (2002a, 2004) analysiert. Schlutz (1999a, S. 12) warnt davor, Innovation nur als Slogan einer modernen Marketingsprache zu verwenden und sie auf ein ökonomisches Erfordernis zu reduzieren oder gar als Ersatz für Bildungspolitik zu etikettieren.

"Innovation kann auch als reflexive Arbeit innerhalb laufender Veränderungsprozesse verstanden werden. Innovationen können zu Wegweisern werden zwischen der Fülle anscheinend möglicher Optionen und der subjektiven Begrenztheit von Realisierungsmöglichkeiten."

Wichtig für neue Produktentwicklungen in der Erwachsenenbildung sind adäquate Strukturen. Hierzu gehören unter anderem: Infrastruktur, Führungskultur und organisationale Flexibilität (vgl. Schöll 2002a und 2004). Unzureichende Rahmenbedingungen in Bezug auf die Infrastruktur „sind schon allein deshalb innovationsfeindlich, weil sie das Selbstbewusstsein der Ideenproduzenten beschädigen. Innovationsbereitschaft bedarf eines überzeugenden Maßes selbstbewussten Handelns“ (Schöll 2004, S. 222). Eine offene Führungskultur ist Voraussetzung für Innovationsfähigkeit und –bereitschaft einer Weiterbildungseinrichtung.

„Offen meint in diesem Fall bewusst risikobereit und damit auch entscheidungsfreudig. Eine defensive Führungskultur, die durch langes Abwägen, schnelles Nachgeben und geringe Auseinandersetzungsbereitschaft gekennzeichnet ist, hemmt Innovationen (...) In einer Organisation, in der eine neue Idee erst umgesetzt werden kann, wenn vorher alle Vorbehalte umfassend und von allen erdenklichen Seiten

geprüft wurden und in der das Risiko möglicherweise noch ausschließlich auf den Produzenten der neuen Idee abgewälzt werden soll, kann keine Innovationsbereitschaft erzeugt werden“ (Schöll 2004, S. 223).

Zur Weckung von Innovationsbereitschaft bedarf es unter anderem optimaler Rahmenbedingungen in Ausstattung und Technik, denn „gute Arbeitsmittel und die Möglichkeit, mit diesen neuen Arbeitsmitteln auch experimentelle Freiräume zu nutzen, sind ideenförderlich“ (Schöll 2004, S. 224; vgl. Faulstich 2004). Weiterhin können Kunden, Konkurrenten oder eine konsequente Marktforschung dazu beitragen, dass neue Ideen generiert werden (vgl. Bönig 1995, Bernecker 2001). Sloane (1997, S. 50) bezeichnet die Entwicklung einer neuen Maßnahme als eine "Produkt-innovationsstrategie", die zum Ziel hat, Produkte zu kreieren und diese in konkrete Bildungsangebote umzusetzen. Diese Produkte fügen sich in den klassischen Zyklus der Konzeption, der Durchführung und der abschließenden Evaluation ein. Die Kontinuitätsdefizite, die in Zusammenhang mit der Implementierung insbesondere drittmittelfinanzierter neuer Projekte feststellbar sind, lassen deutlich werden, dass zwischen in der Regel erstmals fremdfinanzierter Idee und in der Folge erforderlicher dauerhafter Implementierung eine Lücke klafft, die selten geschlossen werden kann (vgl. Schöll 2004).

Zech (1997a und 1999a) geht davon aus, dass nicht alle Weiterbildungseinrichtungen die nötigen organisationalen Voraussetzungen mitbringen, um innovativ tätig zu sein. Er führt unter Personalentwicklungsschwächen an, die innovationshemmend wirken können. So leiden beispielsweise Organisationen der öffentlich geförderten Weiterbildung häufig

"unter einem Gleichheitsmythos, der sich aus dem "aufopferungsvollen" Dienst an der gemeinsamen guten Sache speist (...). Verbreitet sind auch entkonventionalisierte Distanzlosigkeiten beobachtbar, z.B. in Form milieuintimer Duz-Beziehungen (...). Neben Kontrollmängeln sind aber auch innerorganisatorische Demokratiedefizite festzustellen, sei es als intransparente Entscheidungsmanipulation oder als Clan-Bildung und Protektion. Generell verhindert Claim-Denken eine strategische Gesamtplanung. Interne Machtkämpfe um individuellen Nutzen senken das Qualifikationsniveau" (Zech 1997a, S. 29, vgl. auch S. 30ff, S. 40f und S. 44).

Nittel (2004, S. 217) greift diesen Gedankengang auf und bemängelt, dass innovationsfreudige Mitarbeiter sanktionsgefährdet sind, da sie die Solidargemeinschaft verlassen:

„Weitgehend tabuisiert wird (...) der Sachverhalt, dass aus der Sicht der Organisationen viele Innovationen hochgradige Störquellen darstellen, weil bestimmte Abläufe und Gewohnheiten in der Einrichtung hinterfragt oder gar verändert werden müssen.

Innovative MitarbeiterInnen werden nicht selten von ihren Vorgesetzten als „übereifrig“ typisiert. Innovationen als (gewöhnlich) positiv sanktionierte soziale Abweichungen können aus der Sicht der Organisation ihren Irritationskern nie ganz verbergen; sie bringen insofern Unruhe in Organisationen, als sie die Leitung und die Mitarbeiter/innen mit Zumutungen und neuen Aufgaben konfrontieren.“

Die Innovationspotenziale vieler Weiterbildungseinrichtungen werden zudem durch den fragilen sozialen Status der Kursleitenden eingeschränkt. Kursleitende, die von ihrer Honorartätigkeit leben, bieten häufig Massenprodukte an, um vom meist garantierten "Massenverkauf" eines Kurses ihren Lebensunterhalt sichern zu können (vgl. Fischer/Weber 1999). Unikate oder Innovationen sind teuer in der Entwicklung und unsicher im Absatz. Schrader (1998, S. 83) konstatiert:

„Für die Viel-Unterrichtenden, für die Spezialisten und mehr noch für die Generalisten, sind die Aussichten auf Beschäftigung und Einkommen dann relativ gut, wenn sie nicht drauf warten, von einem Programmplaner verpflichtet zu werden, sondern wenn sie selbst die Initiative ergreifen und Veranstaltungsangebote zu platzieren versuchen. Bei einer solch offensiven Marktstrategie bestimmen sie das Profil der Einrichtungen mit und tragen – neben der Überlastung vieler Programmplaner – zur andauernden ‚Agenturverfassung‘ der Weiterbildung bei.“

Intransparente Bedingungen bei der Aushandlung eines leistungsadäquaten Honorars kommen erschwerend hinzu (ebenda, S. 85; vgl. Fischer/Weber, S. 250). Dass eine solche Jahrzehnte lang währende „Agenturfunktion“ (Tietgens, 1993, S. 72; vgl. auch Harney 2002) nicht innovationsstärkend ist, sondern im Gegenteil zu einer Dequalifizierung der Disponierenden und der Kursleitenden beitragen kann, steht außer Frage.

Aus der Sicht des beruflichen Bildungsmarketings betont Merk (2006, S. 121ff), dass die Generierung neuer Bildungsprodukte und ihre offensive Vermarktung Grundlage für das Bestehen am Markt ist. Die Interpretation des Innovationsbegriffs im Kontext unterschiedlicher Sichtweisen der Erwachsenenbildung zeigt, dass die Instrumentalisierung des Begriffs zur Bestandssicherung auch öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen von Marketingüberlegungen umstritten ist. So erscheint die Kritik Nittels (1004, S. 217)

„Die intelligente Initiative des Fachbereichsleiters zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, die pädagogische Phantasie eines freiberuflichen oder ehrenamtlich tätigen Erwachsenenpädagogen stellen Innovationen dar, die „nur“ von den Leuten, den Teilnehmenden, registriert werden, ohne jemals die Chance zu haben, im Sieb eines grobmaschigen Kriterienkatalogs wie dem des DIE hängen zu bleiben“

zwar verständlich vor dem Hintergrund, dass nicht jede Innovation veröffentlichungs-fähig und –würdig sein mag und trotzdem im begrenzten lokalen Kontext ihre Wirksamkeit entfalten kann. Sie jedoch gegen die Nutzung des Innovationsgedan-kens für ein Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen zu wen-den, hieße, eine Chance ungenutzt zu lassen, die die Einrichtungen angesichts der oben geschilderten schwierigen Veränderungskultur dringend benötigen. Wer keine pädagogische Innovation im Sinne neuer Angebote fordert und wer ihre offensive Vermarktung nicht mit in die Überlegung der marktoffenen Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung mit einbezieht, riskiert möglicherweise sogar, was vielfach kritisiert wird: Die Perpetuierung der Agenturfunktion der Weiterbildung. Innovationen bedürfen einer gezielten Förderung und, damit sie bekannt werden und Erfolg haben, auch einer gezielten Vermarktung. Der relativ neue Versuch, pädagogische Inno-vationen zu beschreiben und auszuweisen hilft zu verhindern, dass Innovation in der Marketingdebatte deklamatorisch missbraucht wird. Im Gegenteil: Die Heraus-arbeitung des pädagogischen Kernnutzens einer Innovation im Kontext der Inno-vationsdebatte in der Erwachsenenbildung ist der beste Schutz vor seiner inhaltsleeren Übernahme.

2.1.5 Zusammenfassung

Herausgearbeitet wurde, dass sich der Produktbegriff im pädagogischen Prozess vom Produktbegriff des übrigen Dienstleistungsmarketings, aber auch vom Produkt-begriff des kommerziellen Marketings unterscheidet. Der Teilnehmende ist Ko-Produ-zent, die Güte des Produkts hängt entscheidend von seiner Mitwirkung ab. Die Entscheidung für ein Bildungsprodukt ist immer eine „Vor“-Entscheidung; auf den Nutzen bezogene Erwartungen werden erst im Entstehungsprozess des Produktes, sprich im Kursverlauf, erfüllt oder enttäuscht. In diesen auf die Teilnehmerorientie-rung abzielenden Produkthauptleistungen kann die Einrichtung während des „Produktionsprozesses“ kaum noch eingreifen, ohne nennenswerte Störungen zu verursachen. Sie kann jedoch, wie gezeigt, die zahlreichen Produktnebenleistungen, die im Vorfeld und im Umfeld der Präsentation eines Produkts liegen, und die daher als Kundenorientierung bezeichnet wurden, beeinflussen. Im Bereich der Produkt-nebenleistungen gibt es im Bildungsmarketing zunehmend Schnittmengen mit dem Qualitätsmanagement und mit der Organisationsentwicklung (vgl. Kapfer 1991; Hartz/Meisel 2004). Hier ist sowohl Filigranarbeit auf der Mikroebene erforderlich als

auch die Beobachtung langfristiger auf der Makroebene angesiedelter Prozesse (so etwa die Rekrutierungsparameter nebenberuflichen Personals im Kontext der Arbeitsmarktkrisen). In einem dritten Teil wurden strategische Aspekte rund um die Arbeit am pädagogischen Produkt benannt, die helfen sollen, längerfristige Perspektiven der Produktberatung, der Produktplatzierung, der Lebenszyklusbeobachtung und der Innovation zu beobachten und in den Entscheidungsprozess für die Angebotsplanung mit aufzunehmen. Sie wurden bislang in ihren steuerungsleitenden Potenzialen unterschätzt.

2.2 Der Preis als Marketinginstrument

Im Rahmen der Überlegungen zur Produktgestaltung in der Weiterbildung wurde festgestellt, dass sich die Hauptleistung vielfach nicht mit den Marktmechanismen anderer Produkte des Konsumgütermarktes vergleichen lässt. Im folgenden Kapitel soll herausgearbeitet werden, wie sich die Preisgestaltung vollzieht und welche Parallelen bzw. Unterschiede sich zum Konsumgütermarketing feststellen lassen. Dabei wird untersucht, wo Möglichkeiten und wo Risiken der Preisbestimmung in der öffentlich verantworteten Weiterbildung liegen, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nicht nur materiell fassbare, sondern auch psychische Kosten wie Aufwand, Zeit, Motivation ihren Niederschlag finden. Bereits Hasitschka/Hruschka (1982, S. 112) differenzieren die „mit einer Gegenleistung (Preis oder immateriellem Gut) verbundene Mühe auf Seiten des Abnehmers“ in Ausgaben, Zeit und psychische Kosten. Auch Sarges/Haeberlin (1980a, S. 43) stellten nicht nur finanzielle, sondern auch zeitlich-örtliche und ausgangsbezügliche Bedingungen als teilnahmerelevant dar. Zu den zeitlich-örtlichen Bedingungen gehört der mit der Teilnahme verbundene Zeiteinsatz, einschließlich des Aufwandes hinsichtlich der Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes, zu den ausgangsbezüglichen Bedingungen gehören motivationale, persönliche und milieuspezifische Faktoren. Die finanziellen Bedingungen werden durch Preisfestsetzung definiert. Bernecker (2001, S. 214) spricht in Zusammenhang mit dem Preis von „Kontrahierungspolitik“ und subsumiert darunter alle Vorgänge, die mit dem Preis und den Zahlungskonditionen zusammenhängen.

Marktwirtschaftliche Preise werden erzielt, wenn eine Weiterbildungseinrichtung auf privatwirtschaftlicher Basis mit Gewinn- bzw. Überschussorientierung arbeitet. In der Regel wird bei Non-Profit-Einrichtungen eine Kostenbeteiligung festgelegt, die sich

an den Zielen der Institution orientiert. Decker (2000, S. 156) verweist auf die Risiken, die bei Non-Profit-Einrichtungen in einer nicht investiv, sondern ausschließlich betriebskostenorientierten Preispolitik bestehen und merkt an:

„Manche Bildungseinrichtungen zielen bisher immer nur noch auf die Deckung der Betriebskosten ab. Für notwendige Investitionen und eine Expansion haben sie sich oft zu lange auf Spenden und Kreditaufnahme verlassen. Bei manchen so finanzierten Bildungseinrichtungen wächst der ‚Schuldenberg‘. Die Preise sind oft nur durch Tradition und die öffentliche Meinung bestimmt. Eine solide Preiskalkulation und eine Preispolitik, die auf kostendeckenden Preisen beruht – ohne dass Teilnehmerzahl und Qualität sinken – ist eine wichtige Marketingaufgabe, die allerdings nur schrittweise zu verwirklichen ist.“

An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die terminologischen Unterschiede zwischen Kontrahierungspolitik, Gegenleistungspolitik, Entgelten, Gebühren und Preisen zu vertiefen. Diese resultieren teilweise aus der Marketingdebatte in der Erwachsenenbildung (vgl. u. a. Meisel 1990; Rogge 1990; Nuissl 1992a; Bernecker 2001, S. 241), teilweise auch aus den Unterschieden, die das kommunale Haushaltsrecht in dieser Frage vorgibt. Der Marketingterminologie und den Kotlerschen Grundsätzen des Marketingmix folgend, wird der Terminus Preise resp. Kosten auf monetäre wie nicht-monetäre Kategorien übertragen.

Ein Problem einer richtig kalkulierten monetären Preispolitik liegt darin, dass Weiterbildungseinrichtungen nach wie vor zu wenig über die Kaufkraft und die Zahlungsbereitschaft unterschiedlichen Zielgruppen wissen. Empirische Analyseansätze, wie der von Harney/Hovemann/Hüls (2001) können möglicherweise Hilfestellung in dieser Frage bringen.

Die Preisfestlegung war somit für Veranstaltungen der öffentlichen Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen, lange eher eine Frage möglichst optimaler Schätzung und der Anreiz zu Mehreinnahmen war auf Grund des kameralistischen Systems gering.

„Traditionell ist an vielen Volkshochschulen die Festsetzung der Gebühren oder Entgelte eine Schätzfrage, in die als Bezugsgrößen die (angenommene) Verträglichkeit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die vermutete politische Durchsetzbarkeit in der Kommune und die Notwendigkeit einzunehmender Mittel eingehen“ (Nuissl 1994b, S. 152; vgl. dazu auch Schöll 1994; Kandolf 1996; Möller 2002 S. 205; Barz/Tippelt 2004, S. 173).

Heute verfügen die meisten Weiterbildungseinrichtungen zwar über die betriebswirtschaftlichen Instrumente zur Kostenberechnung (vgl. Bernecker 1999 und 2001) und

können Aussagen zu den tatsächlichen Kosten und zum daraus abzuleitenden Preis eines Kursangebotes treffen, doch korrespondiert die Tatsache, dass dieses Instrument vorliegt, nicht mit Erkenntnissen darüber, wie viel der Einzelne für Weiterbildungsmaßnahmen zu investieren bereit ist. Merk (2006, S. 71) mutmaßt, dass Bildung im Bewusstsein breiter Bevölkerungsteile immer noch als eine Leistung gilt, die der Staat möglichst kostengünstig oder gar kostenfrei vorzuhalten hat. Er gibt zu bedenken, dass der Investitionsgedanke in der Weiterbildung noch keine große Verbreitung gefunden hat und dass erst ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, dass Weiterbildung „wie jede andere Dienstleistung auch – einen Preis hat.“ Das heißt, dass die Kenntnis des realen Marktpreises, der auf Basis der betrieblich anfallenden Kosten in der so genannten progressiven Kalkulation ermittelt wird, letztlich dazu führt, zu überprüfen, ob dieser Marktpreis durchsetzbar ist oder unter Berücksichtigung des jeweiligen Kostendeckungsgrades modifiziert werden muss. Im Rahmen dieser so genannten retrograden Kalkulation wird überprüft, ob ein bestimmter Preis unter Kostendeckungsaspekten vertretbar ist (vgl. Bernecker, S. 247). Bernecker (1999, S. 270f) unterscheidet in diesem Zusammenhang die direkte kostenorientierte Preisfindung, die wettbewerbsorientierte Preisfindung (wirtschaftsfriedliches Preisverhalten, Kampfverhalten, Koalitionsverhalten) und die nachfrageorientierte Preisfindung (personell, verwendungsbezogen, zeitlich, qualitativ, räumlich, quantitativ).

Die Probleme, die mit der Ermittlung der Preisbereitschaft der Kunden zusammen hängen, sind vor allem in der Immaterialität und Labilität des Produkts Bildung begründet. Bernecker (1999, S. 269) verweist auf den Zusammenhang von Immaterialität und Preisbereitschaft:

„Bei immateriellen Leistungen ist der Preis häufig ein Qualitätsindikator. Da für Bildung oft nichts zu zahlen ist, wird sie auch dementsprechend gering eingeschätzt. Ein nicht unbedeutender Teil der Kosten der Erwachsenenbildung entsteht durch die Herstellung der Leistungsbereitschaft (...).“

Der Kunde als Ko-Produzent im Bildungsprozess hat bei einem immateriellen Gut nur eingeschränkte Möglichkeiten, das Preis-Leistungsverhältnis nachzuvollziehen. Die Heterogenität der Preisfestsetzung mit Bezug auf individualisierte Leistungen (Ausschreibungen für bestimmte Zielgruppen, Ausstattungserfordernisse, Dozenten) erschwert die Festlegung eines Preises zusätzlich. Bernecker (1999, S. 272ff) benennt Instrumente zur „Absicherung gegen systembedingte Gefährdungspotential-

le“ und führt dabei unter anderem Testtrainings und offene Trainings an. Er spitzt gleichzeitig zu, in dem er feststellt: „Die Qualität des externen Faktors (Teilnehmer) ist eine Determinante der Preiskalkulation“ (ebenda, S. 270).

Reklamationen immaterieller Güter sind mit einem vergleichsweise hohen subjektiven Faktor behaftet, es sei denn, der Kunde/die Kundin kann nachweisen, dass notwendige Ausstattungserfordernisse den Lernfortschritt blockierten oder behinderten (defekte Wiedergabegeräte oder Computer, fehlende Lehrbücher etc.). Reklamationen mit Bezug auf die Dozentenleistung gestalten sich schwieriger. Liegen keine objektiven Beschwerdegründe vor (Unpünktlichkeit, Unkenntnis von Supportstrukturen wie Prüfungen o.ä.), müssen Hilfskonstruktionen, wie das Nichtbestehen einer Prüfung durch die Mehrzahl der Teilnehmenden oder eine hohe Drop-Out-Quote herangezogen werden, um eine inhaltsbezogene Reklamation zu überprüfen. Investitionsbereitschaft in immaterielle Güter und Dienstleistungen im Bildungsbereich setzt die Bereitschaft zur Ko-Produktion, zur aktiven Mitarbeit am intendierten Ergebnis und die Überprüfung eigener Erwartungshaltungen voraus. Kaum eine Weiterbildungseinrichtung wird in der Lage sein, das Kursentgelt nachträglich zu erstatten, nur weil der Dozent beispielsweise eine prozess- statt eine ergebnisorientierte Vorgehensweise gewählt hat. Die damit verbundene Frustrationserfahrung auf Seiten der Teilnehmenden wirkt sich möglicherweise auf die künftige Investitionsbereitschaft in Bildungsangebote aus (vgl. Osterholz, Berlin o.J.). Auch gibt es nicht intendierte Zusatzeffekte eines Kurses, die als lohnend angesehen werden, bei denen aber angezweifelt werden kann, ob sie den für den eigentlichen Kurs veranschlagten Preis wert sind (vgl. Barz 1996, S. 150)

Im Gegensatz zu anderen kulturellen Dienstleistungen (in denen die Rolle des Ko-Produzenten teilweise eine weniger aktive ist, wie beispielsweise Kino oder Theater) ist die Skepsis mit Blick auf die Investition in Bildung und auf die erhoffte Rendite nicht zu unterschätzen. Mit Probe- und Schnupperstunden wird nicht nur in der öffentlich finanzierten, sondern auch in Teilen der kommerziellen Weiterbildung nach wie vor geworben, in der Hoffnung, dass ein solche erste kostenfreie „Probebegegnung“ mit dem Dozenten, seinem Lernstil und dem Lernambiente die jeweilige Investitionsbereitschaft fördern hilft. Keiner käme aber auf die Idee, erst zehn Minuten nach Beginn einer Oper oder eines Fußballspiels zu entscheiden, ob er gewillt ist, das Eintrittsgeld wirklich zu zahlen oder ob er mit der Qualität des

Gebotenen vielleicht doch nicht zufrieden ist und seinen Besuch der jeweiligen Veranstaltung wieder in Frage stellt. Die höheren Risikoinvestitionen in solchen Bereichen werden getätigt, in der Regel mit milieuspezifischen Präferenzen und zu- meist mit einer gemessen am eigenen Einkommen relativ hohen 'Vorab-Investitionsbereitschaft'. Das Vertrauen in Bildungsinvestitionen in Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung ist nicht in gleichem Maße vorhanden. Liegt es an der durch Probestunden signalisierten Unverbindlichkeit des Angebots, an der immer noch relativen Niedrigpreisigkeit (gemessen an der gebotenen quantitativen Gesamtleistung eines Kurses), an der Erwartung, dass Bildung nichts oder nur wenig kosten darf, da sie Anstrengung und konkurriert besetzte zeitliche Investition mit Blick auf ein unsicheres Ziel (= potenzieller Lernerfolg) bedeutet oder am möglicherweise nicht eindeutig definierten Nutzen (vgl. Rettberg 1997 S. 5f)? Tippelt/Barz (2004 und 2004a) haben herausgearbeitet, dass nur eine relativ kleine Schicht bereit ist, ungeprüft eine hohe Vorabinvestition in Bildung zu tätigen. Der Preis wirkt in diesem Milieu selektiv und wird aufgrund seiner Höhe automatisch mit Qualität und Güte gleichgesetzt (vgl. Friebel 1993). Eine Mehrzahl muss konkurrierende Entscheidungen mit Blick auf zur Verfügung stehende investive Mittel in Beruf und Freizeit treffen und sucht daher nach Kriterien zur Bewertung von Nutzen und Qualität.

In der öffentlich verantworteten Weiterbildung fehlen valide Daten zur Geschichte der Preisbildung in der Weiterbildung und somit auch mit Blick auf die Investitionsbereitschaft der Teilnehmenden in den unterschiedlichen Angebotssegmenten (vgl. Nuissl 2000a). Unsicher fragt daher ein Volkshochschulleiter:

"Welche Preisabhängigkeit haben wir auf unsere Kurse bezogen? Gibt's Unterschiede in der Elastizität der Preise in Bezug auf die Nachfrage? Gibt es fachbereichsspezifische Produkt-Nachfrage-Unterschiede? Ist alles trial and error. Wir sehen das an den Reaktionen, manchmal verhalten wir uns danach" (Möller 2002, S. 205).

In den letzten Jahren ist der Preis einrichtungsseitig stärker zum Regulativ geworden, um den Kostendeckungsgrad zu verbessern und die Kostenbelastung zwischen Einkommensstärkeren und -schwächeren besser zu verteilen. Dabei unterliegt die Frage, welche Leistungen in den Preis mit einkalkuliert werden können oder sollen, einem ständigen Wandel, nicht zuletzt bedingt durch die im Fluss befindliche Diskussion um verschiedene Deckungsbeitragsebenen (vgl. Schönfeld 1997, Möller 2002, S. 215 ff.). Eine flexible Entgelt- und Honorarordnung wird – anders als früher – zum zentralen Steuerungsinstrument gegenüber den Teilnehmenden, besonders aber

gegenüber der sich in wachsender Finanznot befindlichen Kommune, denn mit abnehmender kommunaler Bereitschaft zur Mitfinanzierung der Weiterbildung und mit einem weniger verlässlichen Drittmittelsektor wächst die Erfordernis, Finanzlücken über Teilnehmendenbeiträge abzugleichen. Dies bleibt nicht ohne Risiken für das jeweilige Einrichtungsprofil:

„Trotzdem sollte nicht so getan werden, als ob auf die Dauer mit sinkenden öffentlichen Zuschüssen die Breite und Tiefe des Angebots wie auch die offene Zugänglichkeit gesichert werden können. Dass die eher kostenintensiven Angebote für bildungsbenachteiligte Gruppen (beispielsweise im Grundbildungsbereich oder im zweiten Bildungsweg) dadurch erheblich gefährdet sind, ist vielerorts zu beobachten. Hierfür können dann aber nicht die Einrichtungen und schon gar nicht die disponierenden Mitarbeitenden in Verantwortung genommen werden“ (Meisel/Schuldt 2003, S. 125f).

Die Aussage eines Mitarbeitenden einer Weiterbildungseinrichtung untermauert dies:

„Man müsste untersuchen, was haben Volkshochschulen auch immer zum sozialen Frieden beigetragen... Wenn man das so sträflich vernachlässigt und Einrichtungen wie die VHS, die immer einen starken sozialen Anspruch hatten, und die nun sehr stark auf dem Weg sind, die wirtschaftlich ertragreichen Angebotsbereiche auszubauen, was das gesellschaftlich langfristig bedeutet, das werden wir noch sehen. Wie weit es da ´n Spielraum gäbe für Volkshochschulen, das lässt sich so gar nicht beantworten (...“ (Möller, 2002, S. 206).

Bei wachsendem finanziellem Druck seitens der Trägers sind öffentlich finanzierte Weiterbildungseinrichtungen somit gehalten, kaufkräftigen Zielgruppen immer höhere Preise abzuverlangen, um mit den daraus erzielten Überschüssen die Angebote vorzuhalten, die gesellschaftlich, meist jedoch nicht wirtschaftlich rentabel sind. Die Kommunen sind nicht länger bereit oder finanziell in der Lage, diese Angebote abzufedern und erwarten eine Mischfinanzierung (vgl. Schönfeld 1997; Möller 2002). Dort wo drittmittelfinanzierte Maßnahmen abgerufen werden, müssen öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen, soweit sie sich an Ausschreibungen beteiligen können und nicht aus ordnungspolitischen Gründen ausgeschlossen sind, eine nachprüfbare Vollkostenrechnung vorlegen, um sich nicht dem Vorwurf eines öffentlich subventionierten Preisdumping auszusetzen. Längst nicht immer sind sie dabei die günstigsten Anbieter.

Preise waren und sind imagebildend. Auch hier gibt es bei öffentlich verantworteten Einrichtungen, die zur Ausbalancierung ihrer Gesamtfinanzierung auf eine Mischkalkulation angewiesen sind, Diversifizierungsprobleme. Hohe Preise sind bildungs-

bewussten Mittelschichten längst vertraut; sie gelten in vielen Bereichen der Konsumgesellschaft als Zeichen für Qualität.

„Generell verfügen private Lehrveranstalter über ein positives Image bei den potentiellen und realen Nutzer/innen („gutes Geld für gute Ware“) – wobei uns aber nicht klar ist, ob der überdurchschnittlich hohe Marktpreis für diese Weiterbildungsgüter nur zu einfachen Umkehrschlüssen hinsichtlich der Gütequalität führt oder ob sich der Marktpreis direkt aus der Güte des Angebots ableiten lässt“ (Friebel 1993, S. 17).

Möller (2002, S. 39) weist darauf hin, dass die „Besonderheit der Entgelt- oder Gegenleistungspolitik in der öffentlichen Erwachsenenbildung“ darin besteht, „dass auf Grund des Bildungsauftrags keine Marktpreise, sondern sozialverträgliche Entgelte festgesetzt werden“. Dies führt zu Wahrnehmungsproblemen bei den jeweiligen Nachfragern. Passt eine Volkshochschule ihre Preise beispielsweise maßvoll an, sieht sie sich trotzdem meist mit dem Vorwurf konfrontiert, für die bildungsfernen Schichten zu teuer (im Moment könnt' ich wirklich gar nichts zahlen, weil im Moment bin ich wirklich ein armer Hund (...)) ich nehm' überall teil, wo es nichts kostet“ (Tippelt/Barz, 2004, S. 174)) und für die bildungsbewussten, wohlhabenden Teilnehmerkreise immer noch zu preiswert zu sein ((Man kennt I.S.) „keine Schmerzgrenze, wenn mich etwas wirklich interessiert (...) ein ordentliches Haus hat einen ordentlichen Preis“ (ebenda)). Ein Großteil der Weiterbildungskunden beherrscht im Bildungssektor die Logik der Wettbewerbsgesellschaft, hat unter mehreren Anbietern zu wählen und Leistungen und Preise miteinander vergleichen gelernt. Hochpreisig orientierte Kunden werden immer anspruchsvoller. Die Grundidee, beide Gruppen, hochpreisig orientierte mit Ansprüchen an ein herausgehobenes Lernambiente und Menschen, die kaum oder keine Mittel für Weiterbildung mehr aufbringen können, inhaltlich in einem Seminar zusammenzubringen, lässt sich kaum noch aufrechterhalten. Preise wirken sozial selektiv, ungeachtet der jeweiligen Vorbildung (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996; S. 33, Tippelt 1997, S. 207f). Zwar verweist Tippelt darauf, dass es dennoch erforderlich sei, in bestimmten Bereichen „verschiedene soziale Milieus in einer Veranstaltung zusammenzubringen und so soziale Integration in einem sozialen Gemeinwesen zu fördern“ (ebenda, S. 208). Die Probleme der politischen Bildung zeigen jedoch, dass die zeitlichen, motivationalen und psychischen Kosten anscheinend für alle Beteiligten steigen, bei in der Regel nicht in gleicher Weise steigenden monetären Lasten. Der individuelle und gesell-

schaftliche Nutzen der Teilhabe an Seminaren politischer Bildung und damit auch die Rendite der jeweils individuell investierten Zeit wird mehr und mehr in Zweifel gezogen, trotz aller Versuche, den Nutzen politischer Bildung zu redefinieren (vgl. Sander 1999). Die politische Bildung befindet sich mit jedem Kursangebot in einem Wettbewerb mit ungezählten anderen Möglichkeiten der zunehmend Event-orientierten Freizeitgestaltung (vgl. u.a. Pries 2003). Sander (1999, S. 105) fragt daher:

„Warum sollte jemand eine bestimmte Veranstaltung politischer Bildung besuchen, warum sollte er oder sie Zeit und Geld opfern – wohlgemerkt, aus der Sicht der Adressaten, nicht aus der Sicht der Anbieter?“

2.2.1 Preisdifferenzierungen

Preisdifferenzierung wird heute unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Bernecker (2001, S. 244 f.) führt unter anderem verwendungsbezogene, preisliche, qualitative und räumliche Differenzierungsmöglichkeiten an. Diese Kategorisierung lässt sich unter anderem mit folgenden Beispielen belegen:

- Es gibt interne Faktoren, die in der Kurs- und Lernorganisation und der Optimierung von Lernprozessen liegen, so beispielsweise in den Sprachkursen aller Stufen.
- Es gibt ausstattungsbedingte Faktoren (beispielsweise das Bereitstellen notwendiger Computerausrüstungen in der kaufmännischen bzw. technischen EDV-Weiterbildung).
- Es treten lern- und unterrichtsorganisatorische Fragen auf, die der Beobachtung bedürfen (etwa, dann wenn der Wunsch nach gezielter Betreuung in Kleingruppen artikuliert wird).
- Es gibt förderrechtliche Aspekte (nicht jedes Angebot, das früher gefördert wurde, wird nach der Novellierung einiger Weiterbildungsgesetze noch finanziell unterstützt).
- Es gibt gruppendynamische Aspekte, die große Gruppen unzweckmäßig erscheinen lassen.

Viele Weiterbildungseinrichtungen praktizieren verschiedene Formen der Preisdifferenzierung:

- sei es durch komplette Neufestsetzung der Preise für einen gesamten Kurs (etwa bei Kursen, die nicht gesetzlich gefördert werden),

- sei es durch Differenzierung (der technisch vorbereitungsintensive EDV-Kurs ist teurer als das Grundlagenseminar),
- sei es durch Differenzierung der Angebotsformen (das Kompaktwochenende ist teurer als der Normalkurs),
- sei es durch auf Gruppengrößen bezogene Individualberechnungen bei Sprachkursen,
- sei es durch Sondertarife für zusätzlich geförderte Kurse (etwa im Gesundheitsbereich, wo die Kassen einen Teil der Kosten erstatten),
- sei es durch höhere Preise für kürzere und kompaktere Abendveranstaltungen mit kleinerem Teilnehmendenkreis usw.

Preisdifferenzierung verdeutlicht, dass lernorganisatorische und/oder ausstattungsbedingte Fragen einen erhöhten Aufwand und damit auch erhöhte Kosten nach sich ziehen. Sie schafft einen Anreiz, diese Angebotsformen wahrzunehmen, denn in einer Zeit konkurrierenden und angebotsüberlasteten Freizeitgesellschaft, in der der Einzelne mit Blick auf eine selbst bestimmte und sinnvolle Freizeitgestaltung zunehmend überfordert scheint, können Preisregularien den Wert eines Angebots über monetäre Kategorien verdeutlichen (vgl. Schöll 1994). Problematisch wird es dort, wo Differenzierungen erforderlich sind und Erhöhungen nach sich ziehen, die von nachfrageschwachen Gruppen nicht mehr finanziert werden können.

2.2.2 Kaufkraft, Preisnachlässe und Rabatte

Seit Jahren wächst der durch Teilnehmende finanzierte Anteil, bei stagnierenden oder meist rückläufigen Landes- und Bundeszuschüssen. Welche Folgewirkungen hat es für eine oft auf kalkulatorischen Ausgleich bedachte Preispolitik einer Weiterbildungseinrichtung, wenn die Teilnahmequote stagniert oder abnimmt, sei es, weil das Gut seinen Preis nicht mehr wert ist oder weil die notwendigen Mittel nicht mehr aufgebracht werden können?

Die seit 2000 rückläufige Teilnahme an Angeboten der allgemeinen Weiterbildung (Kuan/Thebis 2003; vgl. auch Gerhard 2006; aber auch den leichten Aufwärtstrend im Jahr 2006, vgl. www.die-bonn.de) kann ein Indiz dafür sein, dass die Investitionsbereitschaft in den Sektor Weiterbildung nach längeren Jahren des Wachstums sinkt. Dies kann mit den stetig gestiegenen Preisen und einer damit verbundenen rigideren

Nutzenbetrachtung zusammenhängen. Hier hat die Weiterbildung bislang zu wenig aussagekräftige Untersuchungen.

Eine zweite Argumentationskette kommt hinzu: Kaum eine Leitung einer Weiterbildungseinrichtung bemüht in politischen Gremien nicht das Argument der sozialen Bedürftigkeit und warnt vor Exklusionsgefahren, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung. Allerdings fehlen immer noch Untersuchungen, die belegen, dass niedrige Preise Lernwillige positiv längerfristig beeinflussen. Hier gibt es keine validen Daten.

Immer mehr Menschen geraten aus unterschiedlichen Gründen in wirtschaftliche Not, darunter auch Personen, die mit einer solchen Entwicklung vielleicht nie (mehr) gerechnet haben. Die Weiterbildung kann durch ihr weitgehend anonymisiertes Kursangebot möglicherweise sozialen Halt vermitteln. Dabei scheint es einerseits wichtig, den Kursbesuch durch entsprechende Ermäßigungen weiterhin zu ermöglichen und die Bearbeitung einer Ermäßigung gleichzeitig in einer äußeren Form ablaufen zu lassen, die soziale Schamgrenzen bei der Anmeldung wahrt (vgl. Möller 2002, S. 207). Andererseits ist es erforderlich, die Rabatt- und Ermäßigungs politik regelmäßig überprüft werden. Nicht alle Zielgruppen, die früher Ermäßigungen erhielten, waren bedürftig. Auch um die mit einer undifferenzierten Tiefstpreispolitik verbundenen Imageprobleme gegenüber der oft höherpreisigen, nicht immer qualitativ besseren Konkurrenz besser einschätzen zu können, wenden sich öffentliche Weiterbildungseinrichtungen diesem Thema mit einer differenzierten Betrachtungsweise zu; teilweise auch unter Rückgriff auf die Analysen privater Bildungsanbieter (vgl. Bernecker 2001, S. 247 ff.).

Kommunikation von Preiserhöhungen

Wird in der gewerblichen Wirtschaft ein Preis erhöht, spielt das Preis-Leistungsverhältnis in der Argumentationskette eine wichtige Rolle. Meist wird mit einem verbesserten Leistungsangebot geworben, mit einer neuen Entwicklungsstufe, deren Kosten vielleicht in das Produkt hineinfließen, nicht selten auch mit einem veränderten Produktdesign. Die großen öffentlichen Dienstleister – etwa die Deutsche Bahn – versuchen, durch einen Preismix notwendige Erhöhungen zu kaschieren, in ein komplexes Rabattsystem einzubinden und manchmal sogar eine fällige Preiserhöhung durch ein neues Anreiz- und Rabattsystem als Gewinn für den Kunden herauszustellen. Weiterbildungseinrichtungen müssen, wie andere Dienstleister auch, ihre Kosten nicht selten anpassen, ohne einen konkreten, werbemäßig

griffigen Leistungsanreiz präsentieren zu können. Oft sind es die „gestiegenen Gesamtkosten“, die zu einer Preiserhöhung führen, was sich pauschal zumeist schlecht verkaufen lässt.

Das häufigste Argument zur Preis-Anhebung ist die „Honorar-Spirale“. Anpassungen im Honorarbereich bedingen zumeist Anpassungen im Preisgefüge. Die daraus folgenden Fragen müssen kommuniziert werden: Warum „verdienen“ Kursleitende plötzlich mehr? Ist das nötig, wo doch viele bei sicherem Einkommen an der Volkshochschule ein abendliches Zusatzeinkommen erhalten, argumentieren Teilnehmende. Andere wissen vielleicht, dass der EDV-Dozent von den Honoraren unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen lebt und akzeptieren eine Anpassung, da Steuern, Sozialversicherung und vieles andere mehr aus dem freiberuflich erwirtschafteten Salär bestritten werden müssen (vgl. Bechberger 1990; Dröll 1993). Wieder andere hören, dass Dozenten zu Einrichtungen abgewandert sind, die besser zahlen.

Es ist und bleibt schwierig, in einer von solch heterogenen Arbeits- und Funktionszusammenhängen gekennzeichneten Einrichtung ein für die große Mehrzahl aller Kurse gültiges Argumentationsmuster zu entwickeln, wenn es darum geht, Preiserhöhungen „zu verkaufen“. Aber „verkauft“ werden müssen sie, denn die Teilnehmenden reagieren mit Unverständnis, wenn eine in großen Teilen gleiche Leistung auf einmal zu einem deutlich höheren Entgelt angeboten wird.

Auswirkungen von Preisgestaltungen auf die Angebotsstruktur

Veränderungen der Preisstruktur können inhaltliche und lernorganisatorische Folgen nach sich ziehen, die das Profil einer Einrichtung - wenn man die (Ab)-Wanderungsbewegungen nach erfolgten Preiserhöhungen nicht verfolgt - schleichend verändern können. Schlutz (1994, S. 188) mutmaßt, dass sich die Veränderungen in mehrfacher Hinsicht auf das Profil und die Organisation der Einrichtung auswirken. Höhere Preise, so seine Annahme, bringen Tempobeschleunigung in die Kurse. „Je mehr Geld ein Teilnehmer für seinen Kurs zahlen muß, umso mehr wird er ausschließlich an einem schnellen Lernfortschritt und an einem hohen Nutzeffekt des Gelernten interessiert sein.“ Zudem besteht die Gefahr, dass Mainstreamangebote vorgehalten werden. Angebote, die nicht breitenwirksam sind, finden möglicherweise vorübergehend oder langfristig keine stabilen Publika. Preiserhöhungen könnten die Gefahr

beinhalten, so Schlutz, dass soziale Innovationen unterbleiben. Letztere fordern das Zeitbudget; sie sind renditegefährdet, finden möglicherweise nicht sofort ihr Publikum und stören somit einen aufgrund des steigenden Kostendrucks möglicherweise verdichteten und auf Effizienz (=Kursumsatz) angelegten Organisationsaufbau. Die Orientierung an ökonomisch starken Gruppen birgt eine doppelte Gefahr in sich: Eine kleiner werdende Zahl der Teilnehmenden kann höhere Preise zahlen und hat möglicherweise sogar kein Problem mit dem Preisgefüge (vgl. Barz/Tippelt 2004). Diejenigen, die die Preise nicht mehr aufbringen, nehmen meist kritiklos die programmbestimmende und soziale Dominanz derjenigen in Kauf, die preisdeterminierend wirken. Rohlmann (1977, S. 62) verweist mit Blick auf die gesetzliche Grundlage öffentlich geförderter Weiterbildung darauf, dass ein solches Vorgehen den öffentlichen Auftrag konterkariert und betont, dass sich „Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung weder auf Spezialgebiete mit gewinnträchtigen Themen beschränken noch eine Preisgestaltung im Sinne marktmäßiger Äquivalenz“ vornehmen dürfen (ebenda, S. 68). Zudem wächst bei einem solchen Vorgehen die Kluft zwischen reichen und armen Fachbereichen. Mancher mainstreamorientierte Fachbereich kann eine Preiserhöhung verkraften; ein Fachbereich hingegen, der auf sozialen Zugewinn und gesellschaftliche Rentabilität (= hohe psychische Kosten durch Motivation und Zeiteinsatz) setzt, erreicht möglicherweise schnell seine Grenzen. Auch die Kursleitenden sind Opfer einer solchen Profilverschiebung. Motivierte, an der Förderung sperriger Inhalte orientierte Kursleitende sind eher Verlierer denn Gewinner einer solchen Struktur. Letztlich kommt es zu einer Schwächung des Profils des hauptberuflichen pädagogischen Personals. Jede nicht gewinnbringende Innovation muss gerechtfertigt werden; Ausfallquoten werden miteinander in Beziehung gesetzt und die Forderung nach weniger sperriger bzw. an Mainstreamangeboten orientierter Seminaurausschreibung wächst. Fehlende soziale Innovationen und die Orientierung an den Präferenzen kaufkräftiger Schichten tragen zu einer weiteren Infragestellung des Profils hauptberuflicher Mitarbeitender und ggf. sogar zur Stärkung ihrer Agenturfunktion bei (vgl. Eckert 1996, S. 63f).

Kommunikation der Preisgestaltung in der Kommune

Angesichts knapper kommunaler Kassen und angesichts der Kürzungs- oder Schließungsdrohungen im Kultur- und Bildungssektor wird der argumentative Umgang mit der Preisgestaltung, insbesondere in öffentlich verantworteten,

kommunalen Einrichtungen wichtiger. Die Erhöhung des Kostendeckungsgrads kommunal vorgehaltener Serviceleistungen wird allenthalben eingefordert:

- Kommunen oder kommunale Interessenvertretungen erhalten durch Umfragen in Nachbarstädten, durch Zusammenarbeit mit kommunalpolitischen Serviceinstitutionen wie der KGSt u.a. Vergleichsmaterial.
- Politiker sehen, welche Preise private Einrichtungen für Freizeit- und Weiterbildungsangebote verlangen oder welche Summen heute für elektronische Freizeit- und Kommunikationsartikel ausgegeben werden.

Die Situation kommunal mitfinanzierter Einrichtungen mit Eigenfinanzierungsanteil wird seit geraumer Zeit beobachtet. Daraus resultiert verstärkter Erklärungsbedarf:

- Honorar- und Entgeltordnungen müssen erläutert und die Säulen der Finanzierung müssen dargelegt werden.
- Gleichzeitig muss deutlich werden, dass öffentlicher Verantwortung in der Weiterbildung Grenzen der Übernahme betriebswirtschaftlicher Referenzsysteme aufzeigt und zwar sowohl mit Blick auf die Faktoren, die in die Kostendeckung mit einfließen als auch mit Blick auf spezifische Inhalte und Zielgruppen.

Der soziale und gesellschaftlich Korrektivauftrag einer öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung bedingt eine differenzierte Sicht auf das Thema Kostendeckung oder Deckungserwirtschaftung. Die großen „Produktlinien“ der Institution müssen offen gelegt und die nicht kostendeckend vorzuhaltenden, im öffentlichen Auftrag der Einrichtung verankerten Bildungsangebote müssen festgeschrieben werden. Dabei gilt es, lokale und/oder regionale Entwicklungsziele in die Argumentationsstrukturen mit einzubeziehen (vgl. u.a. Rohlmann 1997, Schönfeld 1997). In Deutschland gibt es eine wachsende Kluft zwischen armen und vergleichsweise reichen Regionen. Der Eigenfinanzierungsanteil öffentlich mitverantworteter Weiterbildungseinrichtungen in Süddeutschland lag lange Zeit deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Dies war und ist auch gegenwärtig in den teilweise kaum vergleichbaren regionalen Kaufkraftentwicklungen und -unterschieden begründet.

2.2.3 Der Preis aus Sicht der Kunden

Barz/Tippelt (2004) haben erfragt, welche Preisvorstellungen die verschiedenen Milieus mit Blick auf Weiterbildungsangebote artikulieren. Bereits erwähnt wurde, dass die in der Oberschicht angesiedelten Milieus Hochpreisigkeit als Indikator für Qualität ansehen und dass die Bereitschaft besteht, hochpreisige Angebote in Anspruch zu nehmen. In der Mittelschicht gibt es eine differenzierte Wahrnehmung: Teuer gilt hier nicht unbedingt immer als qualitativ gut, man orientiert sich bei der Auswahl von Seminarangeboten an den Preisen institutioneller Anbieter und ist fast durchweg preis-leistungsbewusst. Teile der Mittelschicht sind eher bereit, in berufliche, statt in allgemein orientierte Angebote zu investieren. In der unteren Mittelschicht und in der Unterschicht wird der Preis immer mehr zur Teilnahmebarriere. Es fehlt nicht nur an finanziellen Ressourcen, sondern es fehlt oft auch an der Bereitschaft, die knappen Mittel in Weiterbildung zu investieren. Wenn eine betriebliche und/oder öffentliche Finanzierung nicht greift, wird in der unteren Mittelschicht bzw. in der Unterschicht aus Ressourcegründen oder auf Grund anderer Prioritätensetzung auf Investitionen in die Weiterbildung verzichtet. Diese im Sinne des lebenslangen Lernens bedenkliche Entwicklung spiegelt sich auch in der 2004 erschienenen Studie zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (Expertenkommission 2004) und in der Anhörung des BMBF zu dieser Studie am 29.1.2007 ([www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf\(11.10.2004\)](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf(11.10.2004))) wider.

Die Milieuforschung gibt unter anderem Aufschlüsse darüber, wo über hochpreisige Angebote Marktanteile zu realisieren sind. Sie verdeutlicht, dass öffentliche Anbieter, mit einem sozial verorteten Preisprofil bestimmte obere Schichten kaum oder gar nicht mehr erreichen, in der Mittelschicht relativ gut positioniert sind, aber Gefahr laufen, die Unterschicht kaum oder gar nicht mehr zu erreichen (vgl. Barz 1996, S. 128f, S. 134; Tippelt 1997 S. 194; Barz/Tippelt 2004 und 2004a). Im Umkehrschluss heißt dies, dass für gesellschaftlich rentable Produkte bestimmte Schwellenpreise existieren: Zum einen ist die Kaufkraft nicht mehr vorhanden, zum zweiten erzielen die oft freizeitbezogenen Substitutionsangebote in diesen Schichten eine beachtliche Wirkung, vielleicht auch, weil der Nutzen allgemeiner und/oder beruflicher Weiterbildung nicht als relevant wahrgenommen wird und weil die gesellschaftliche Rendite, die die Teilhabe an neuen, freizeitbezogenen Substitutionsangeboten mit sich bringt,

höher eingeschätzt wird. Wenn der Preis für Weiterbildung bei unsicherem oder nicht erkennbarem Nutzen ein Hindernis darstellt, erwächst eine doppelte Zugangshürde. In den oberen und in Teilen der mittleren Mittelschicht, wo die Kaufkraft vorhanden ist, wird der Preis bei erkennbarem beruflichem oder individuell-privatem Nutzen gezahlt. Vorbildung, Interessenorientierung, Aufstiegswille und eine Ausrichtung auf eine abwechslungsreiche Freizeit verbunden mit den nötigen finanziellen Mitteln ermöglichen die Wahrnehmung eines breit gefächerten Fortbildungsangebots.

Dort, wo gesellschaftliche und berufliche Ausgrenzung droht oder bereits erfolgt ist, besteht somit kaum Bereitschaft zur Investition in Weiterbildung; insbesondere mit Bezug auf berufsbezogene Angebote wird eine Kostenübernahme durch Dritte erwartet. Die Gefahr zunehmender sozialer Exklusion, auf die bereits Friebe (1993) verwiesen hat, führt dazu, dass die gesellschaftlich integrierten Gruppen durch eine zunehmende Ausdifferenzierung des Weiterbildungsmarktes weiter privilegiert und Bevölkerungsschichten, denen die berufliche und gesellschaftliche Ausgrenzung droht, zunehmend ausgeschlossen werden. Eine bereits in der Erstausbildung erfahrene Segregation setzt sich in der Weiterbildung fort.

„Es gibt einen ‘Grundstock’ von Nie-Teilnehmenden an der Weiterbildung, deren Eingangsvoraussetzungen und Berufsperspektiven offenbar abschreckend auf eine Weiterbildungsteilnahme wirken. Nahezu jede achte Person im erwerbsfähigen Alter hat nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen (...). Bestimmte Personengruppen wie befristet Beschäftigte, Leih- und Teilzeitarbeitnehmer/-innen, Migrat/inn/en, Ältere, Frauen mit Kindern und Personen mit geringem Sparvermögen sind in der Weiterbildung unterrepräsentiert (...)“ (Nagel 2007, S. 10; vgl. auch Schröder/Schiel/Aust 2004).

Durch die mit der Strukturkrise auf dem Arbeitsmarkt verbundene restriktive Handhabung arbeitsmarktpolitischer Instrumente gelingt es zudem kaum noch, schwer vermittelbare Gruppen durch arbeits- oder sozialpolitische Maßnahmen zu integrieren. Der Staat als Nachfrager – und damit „Kunde“ und „Zahlender“ - verzichtet auf eine früher praktizierte Arbeitsmarktpolitik, die auch dann Qualifizierung sichert, wenn kein direkter Arbeitsplatz bezogener Output sichtbar wird. Vorbeugende mit positiven externen Effekten für die Gesellschaft verbundene Bildung ist nicht mehr den Preis wert, der früher für sie gezahlt wurde. Wenn der Staat den gesellschaftlichen Nutzen berufsbezogener, möglicherweise nicht direkt in den ersten Arbeitsmarkt mündender Weiterbildungsmaßnahmen negiert, wirkt sich dies bei den von sozialer Ausgrenzung Bedrohten unter Umständen negativ wertsetzend aus mit Bezug auf die Bereitschaft,

an (selbst finanzierter) allgemeiner Weiterbildung teilzunehmen. Die bereits von Tippelt et. al (1996) thematisierte Befürchtung, dass sich in der Weiterbildung die „Bildungsschere“ durch die Segmentierung entlang der Linie „integriert“ versus „ausgegrenzt“ vergrößere, findet sich in den Befunden des BMBF-Berichts zum Lebenslangen Lernen (BMBF 2004) und in den Nachfolgedebatten bestätigt. Ob die dort geäußerte Hoffnung, finanziell und sozial benachteiligten Gruppen durch Bildungssparen dazu zu ermuntern, an den notwendigen Maßnahmen des Lebenslangen Lernens, die sich in Formen organisierten und informellen Lernens widerspiegeln, teilzunehmen, darf bezweifelt werden. Ebenso wird kaum zu erwarten sein, dass die Kommunen in der Lage oder bereit sind, Kompensationsmaßnahmen für die im oben genannten Bericht skizzierten Verwerfungen der Bildungsgesellschaft und die sich abzeichnende zunehmende soziale und finanzielle Exklusion breiterer Bevölkerungsschichten zu initiieren.

Das Lernen Erwachsener ist in der Regel ein Verwertungslernen (vgl. Brödel 1995, S. 7). Individueller Nutzen - gekoppelt an Kaufkraft - mündet für einige Gruppen dann in Bildungsteilnahme, wenn damit ein sozial-kommunikativen Nutzen verbunden ist (vgl. Schiersmann 2006, S. 86; Tippelt/Eckert/Barz 1996, S. 30). Gesellschaftlicher Nutzen hingegen - gekoppelt an fehlende Kaufkraft - wird ein immer fragileres Argumentationsmuster, wenn es darum geht, Bildungsteilhabe zu gewährleisten. Da jedoch Erwachsenenlernen immer ein „Anschlusslernen“ ist und Erwachsene in ihren Lernprozessen an vorhandenes Wissen, Erfahrungen, Einstellungen und gefestigte Verhaltensweisen anknüpfen, darf es nicht verwundern, wenn fehlende individuelle Kaufkraft und die abnehmende Bereitschaft des Staates, dies durch volkswirtschaftlich orientierte Maßnahmen aufzufangen (nichts anderes ist die vorbeugende Investition in Bildung) zu einer weiteren Schwächung der in den bildungsbenachteiligten Gruppen ohnehin meist nur rudimentär ausgeprägten Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen führt.

In der neueren Forschung zum Umgang mit Lernzeiten wurde zudem darauf hingewiesen, dass die psychischen Kosten für die Teilnahme an Weiterbildung angesichts restringierter oder unübersichtlicher werdender Freizeitbudgets immer größer werden. Siebert (2001, S. 179) fordert im Zeitalter Lebenslangen Lernens Beratung mit Blick auf die richtige Verwendung von Lernzeiten und Zeitkompetenz ein. In die gleiche Richtung argumentiert Holm (2003, S. 300; vgl. auch Schmidt-Lauff 2003):

„Neben einer kognitiven, emotionalen und organischen Zeitkompetenz ermöglichen erst eine aktionale und eine soziale Zeitkompetenz, Weiterbildung im Abgleich mit anderen Zeitvorgaben zu planen (aktional) und verschiedene Lebensbereiche durch Aushandlungsprozesse miteinander zu verbinden (sozial).“

Faulstich (2003a, S. 259f) weist darauf hin, dass die knapp hundert Jahre währende Normalität der Arbeitsverhältnisse sich bereits wieder auflöst. „Schon heute arbeiten nur noch ungefähr 60% der Beschäftigten vollzeit, unbefristet oder tariflich geregelt – mit abnehmender Tendenz.“ Pries (2003) zeigt auf, dass die mit Event-Inhalten lockenden Freizeitkontingente zunehmend eine „animative Methodik und Didaktik“ erfordern, um gegen die habituelle Zerstreungszeit konkurrieren zu können. Mit Blick auf ein wachsendes Freizeitangebot steigen die psychischen und motivationalen Kosten für die Bildungsteilnahme, insbesondere dort, wo der individuelle Nutzen nicht sofort erkennbar ist. Pries (2003, S. 266) mutmaßt:

„Wenn Bildung sich an die breite Masse der Bevölkerung richten will, wird man auf Bildungserlebnisse nicht mehr verzichten können, denn auf dem Freizeitmarkt entsteht zwischen Kunst und Kultur, Erlebnis und Event eine neue Konkurrenzsituation für Lernen und Weiterbildung.“

Bildungseinrichtungen befinden sich in einem mehrfachen Dilemma. Sie sind auf kaufkräftige Schichten und Milieus angewiesen, die ihre Zeitkompetenz souverän handhaben. Sie benötigen im Marketing eine strukturelle Ehrlichkeit mit Blick auf die für Bildungsprozesse notwendigen Zeitbudgets, denn die lange Zeit als Lockmittel im Kampf um enger werdende Zeitbudgets propagierte Ankündigung von Schnellkursen ist und bleibt eine leere Versprechung. Ein ethisch vertretbares Marketing muss mit den psychischen Kosten ehrlich umgehen, da die Teilnehmenden sonst ohnehin nicht dauerhaft gewonnen werden können:

„Die Lernwirkung hängt ab von der Zeit, die man für einen Text oder eine Lektion verwendet (...). Da aber Zeit ein knappes und kostbares Gut ist, ist jeweils zu überlegen, wie wichtig das Thema ist, wie intensiv man es bearbeiten will, wie viel Zeit man investieren will“ (Siebert 2001, S. 180; vgl. auch Rohlmann 1997, S. 60).

Bildungseinrichtungen können mit Blick auf die soziale Ausrichtung ihrer Preise gegenüber den Mittelgebern nur mit dem gesellschaftlichen Nutzen argumentieren und hoffen, dass der möglicherweise vom Teilnehmenden nicht direkt erkannte individuelle Nutzen das Lernergebnis nicht gefährdet (motivationale Kosten, angesichts einer wachsenden, vorwiegend durch elektronische Medien geprägten Zerstreungszeit). Und sie müssen darauf vertrauen, dass kurzfristige betriebswirtschaftliche Überlegungen von langfristigen volkswirtschaftlichen Perspektiven überlagert wer-

den. Dies ist momentan in den konkurrierenden föderalen Finanzierungssystemen der Bildung kaum absehbar. Der Verweis auf das Konnexitätsprinzip bringt eine föderale Verteilungsgerechtigkeit mit Blick auf die Verortung der Kosten. Er bringt keine langfristige gesellschaftliche Lösung des Problems.

2.2.4 Zusammenfassung

Die Tatsache, dass der Preis für mindestens 20 Prozent der Bevölkerung ein Grund dafür ist, auf die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu verzichten, stellt besonders für die öffentlich finanzierte Weiterbildung seit geraumer Zeit ein Problem dar. Man kann nicht laufend den Kostendeckungsgrad erhöhen und hoffen, dass die gesellschaftlich rentablen Angebote für bildungsferne und -abstinente Schichten in zunehmend besserer Qualität mit Bezug auf Inhalt und Ausstattung finanzierbar bleiben (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz, S. 145f). Wenn es ein gesellschaftliches Anliegen ist, dass diese Schichten dauerhaft in Bildungsprozesse eingebunden bleiben, muss sich dies in einem entsprechenden Preisgefüge niederschlagen. Das Robin Hood Prinzip der Weiterbildung: „Von den Reichen nehmen und den Armen geben“ funktioniert so lange, wie die ausgabewillige und -fähige Ober- und Mittelschicht diese Umfinanzierung leisten kann und will. Zudem wurde deutlich, dass ein niedriger Preis allein noch keine Teilnahme garantiert. Nutzenargumente müssen in dieser Zielgruppe weitaus besser kommuniziert werden als bisher, denn nicht nur, aber auch für bildungsferne Schichte gilt zunehmend:

„Das subjektiv empfundene Opfer einer für Weiterbildung eingesetzten Zeiteinheit stellt selbst bei bestehendem Teilnahmeinteresse und guter Zugänglichkeit das Haupthindernis für einen positiven Ausgang des Auswahlprozesses in Richtung Teilnahme dar: In Ansehung der immens starken Verlockung durch alternative Freizeitangebote und überstark habitualisierte ‚Zerstreuungsfreizeit‘ stellen die psychischen Kosten mit das größte Problem für die Erwachsenenbildung dar“ (Gottmann 1985, S. 229).

Individueller und gesellschaftlicher Nutzen von Bildung können verschieden wahrgenommen und interpretiert werden. Eine Alphabetisierungskampagne kann für den Einzelnen möglicherweise keinen direkt verwertbaren beruflichen Nutzen bringen. Sie bringt ihm aber ein Maß an sozialem und gesellschaftlichem Zugewinn, das sich nicht monetär quantifizieren lässt. In der Gesamtgesellschaft wiederum muss der Nutzen kollektiver Bildungseffekte bewertet werden. Etzoni (1975, S. 220) betont, dass

„Wissen sowohl als Produkt als auch hinsichtlich der Einrichtungen für seine Produktion sinnvoll als eine gesamtgesellschaftliche Ressource betrachtet werden kann und dass die Verteilung dieser Ressource zwischen Großgruppen und Gesellschaften deren Position in der Schichtungsstruktur und ihre politische Interaktion signifikant beeinflusst.“

Weißhuhn (1977, S. 205) ist zurückhaltend mit Blick darauf, dass es gelingen dürfte, „soziale Produktivitäten von Bildungsaktivitäten quantitativ zu erfassen. Der Grund liegt einerseits in der mangelnden Operationalisierung innerhalb der vorgelegten Konzepte, andererseits aber auch in der fehlenden empirischen Datenbasis.“ Eine solche Datenbasis liegt mittlerweile für einige Entwicklungsländer, nicht aber für die sich in einer radikalen Umbruchphase befindlichen westeuropäischen Industriestaaten (vgl. Miegel 2005) vor:

„Der amerikanische Bildungsökonom McMahon z. B. hat auf der Basis von Daten aus über 70 Entwicklungsländern ermittelt, dass sich Bildungsinvestitionen nach 20, 30 Jahren etwa in einer größeren Stabilität der demokratischen Ordnung, in geringerer Kriminalität, in größerer sozialer Kohäsion der Gesellschaft niederschlagen. Und über diese anderen Effekte vermittelt entstehen zusätzliche Wachstumserträge“ (Alheit/Weiss 2004, S. 27).

Ohne die Übertragung solcher Überlegungen auf die Strukturprobleme der Bildungsgesellschaft laufen Appelle an differenzierte Preisgestaltungen öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen ins Leere. Wenn der Staat den gesamtgesellschaftlichen Nutzen von Bildung sieht und wenn er gleichzeitig weiß, welche Teile der Bevölkerung die dafür notwendigen monetären Lasten nicht mehr aufbringen können, muss entschieden werden, ob der Preis angesichts der zu erwartenden zusätzlichen gesellschaftlichen Wachstumserträge staatlicherseits aufgebracht wird. Derjenige, der die monetären Kosten nicht (mehr) aufbringen kann, muss die mit Weiterbildung verbundenen psychischen Kosten einbringen und mit Sanktionen rechnen, wenn er die monetären Investitionen durch Nicht-Teilnahme oder Desinteresse konterkariert.

In einem sich ausdifferenzierenden Feld sozialer Exklusionsphänomene darf der in Geldleistungen aufgewogene Preis eines Bildungsguts keine Einstiegshürde sein, die die möglicherweise längerfristig angelegten bildungsbezogenen Wertschöpfungsmöglichkeiten gleich zu Beginn gefährdet.

2.3 Distribution im Marketingprozess

Mit Raffee/Gottmann (1982, S. 30 ff.) fasse ich unter Distribution die Terminwahl, die Standortwahl, die Streuung der Angebotsorte, die Kursgröße und die Absatzwege für die Weiterbildung. Es geht wesentlich um die Frage, welche Orte welchen Terminen und Lernformen zugeordnet werden können. Möller (2002, S. 260) ergänzt den Distributionsbegriff um „Öffnungszeiten, Anmeldemodalitäten und Serviceleistungen“. Angesichts des zunehmenden Zeitstress, den die Beschleunigungsprozesse in der Gesellschaft mit sich bringen, kann man Produkt und Distribution nicht mehr, wie es Gottmann (1985) gefordert hat, zusammenfassen, denn heute werden bestimmte Bildungsangebote auch deshalb ausgewählt, weil sie in Zeitfenster passen. Umgekehrt: Eine Nutzung bleibt aufgrund fehlender Zeitreserven aus; das heißt, ein interessantes Produkt kann bei fehlender Kompatibilität mit dem jeweiligen Zeitbudget nicht umgesetzt werden. Zeitstrukturen dominieren das Weiterbildungsmarketing bei der Mehrzahl der selbst zahlenden Kunden wahrscheinlich mehr, als aufgrund der spärlichen Forschungslage bekannt ist. Die nicht-monetären Kosten auf der Ebene der „Preispolitik“ sind die eigentliche Herausforderung für die Weiterbildung (vgl. Schiersmann 2006). In Kenntnis der Wertigkeit der psychischen Kosten wächst die Relevanz dieses Themas.

2.3.1 Zeitliche Angebotsplatzierung

„Postmoderne Gesellschaften ... werden zunehmend zu Zeitgesellschaften. Zeit oder Zeitfenster treten vor Geld und Kapital. Geld ist – in reichen Industriegesellschaften – prinzipiell immer – vorhanden. Prime Time wird wichtiger. Wann ist wer wofür wie viel Geld auszugeben bereit? Darauf spitzen sich immer mehr und häufiger Fragen des Marketings wie der Didaktik zu“ (Nahrstedt 1997a, S. 68).

Es gibt kaum Zeitfenster, die die Weiterbildung mittlerweile nicht erschlossen hat. Individualisierte und flexibilisierte Lernformen tragen dazu bei, dass ständig neue hinzukommen und dass die Experimente mit Zeitfenstern zunehmen (Behrens 1997; Schmidt 1997; Schier 1997; Hass 1997, Frerichs 1997; Nahrstedt et al. 1998). Es werden Zeitformate für bestimmte Angebotsformen – beispielsweise in der EDV und in Sprachangeboten - diskutiert (Schmitz 1997; Nahrstedt et al. 1998).

In dem Bemühen, die Zeitbudgets wichtiger Zielgruppen richtig einzuschätzen, besteht die Gefahr der Überlagerung der Inhalte durch die Zeitfenster-Debatte. Zeitkonkurrenzen mit einem immer dichter werdenden Geflecht beruflicher und privater

Pflichten und Wünsche der Teilnehmenden dürfen nicht zu Lasten pädagogischer Qualität gehen.

Bildung erfordert eine bewusste Zeitentscheidung für ein festes Zeitfenster und erlaubt in der Regel keine Paralleltätigkeiten. Weiterbildungseinrichtungen arbeiten mit Vormittagsangeboten, Nachmittagskursen (über einen kürzeren, stundenintensiveren Zeitraum als ein komplettes Semester), Wochenendseminaren, Wochenangeboten, verlängerten Wochenendseminaren, Samstagsseminaren, Sonntagsveranstaltungen, Sandwich-Angeboten (zweimal wöchentlich plus einige Samstage/Wochenenden), Ferienseminaren, Frühaufsteherangeboten, Kombiseminaren von Selbstlern- und Gruppenelementen (vgl. Brinkmann 1997; Groppe/von Gehren 1997; Stang 1997; Nahrstedt et al. 1998; Nuissl 2000; Bernecker 2001, S. 240 f.). Bildungspolitisch gesehen haftet vielen dieser neuen Formen Verwertungsdruck an. Das sichere Merkmal der Kontinuität und Langfristigkeit, das die Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen lange Zeit prägte, scheint kein tragendes Fundament mehr zu sein:

„Immer weniger Menschen sind bereit, Weiterbildungsbemühungen mit einer eher mittelfristigen Zeitperspektive anzugehen, immer mehr Menschen neigen dazu, kurzfristige, kompakte, intensive Bildungsmaßnahmen wahrzunehmen. Kontinuität ist unter diesem Blickwinkel uninteressant, wichtiger ist die kurzfristig verwertbare und abrufbare Einzelmaßnahme“ (Nuissl 1993, S. 108).

Für Schlutz (1997, S. 13) zeigt die „Veränderung von Lernzeiten und Veranstaltungsformen ..., dass die Volkshochschule bessere Anschlussmöglichkeiten an die Lebensumstände ihrer Teilnehmer sucht“. Die Veränderung von Arbeitszeit kann dazu führen, dass aus der oft aus beruflichen Flexibilisierungsprozessen erwachsenden Zeitnot heraus Zeitmuster präferiert werden, die nicht immer gegenstandsadäquat sind. Bildungseinrichtungen müssen in der Marketingdebatte darauf hinweisen, dass Lernen Zeit erfordert und dass dies sinnvoll investierte Zeit ist. „Fast Food“-Lernangebote können möglicherweise vermarktet werden, wenn es darum geht, eine fest umrissene Anpassungs- oder Aufbauqualifizierung im EDV-Bereich anzubieten. Doch schon beim Sprachenlernen zeigt sich, dass der Kompaktkurs am Wochenende allenfalls ein Einstieg sein kann. Wie beim finanziellen spielt beim zeitlichen Einsatz die Vermittlung des Nutzens von Bildung eine wichtige Rolle.

Auf der organisatorischen und inhaltlichen Ebene stehen das hauptberufliche und das nebenberufliche Personal damit vor neuen Herausforderungen:

Die Programmplanenden werden Zeitmanager einer Sieben-Tage-Woche, die sie mit manchmal fehleranfälligen Servicestrukturen in den Randzeiten absichern müssen. Weiterbildungseinrichtungen benötigen einen Personalpool, der die gesamte, oben in Ansätzen skizzierte Zeitpalette qualifiziert abdeckt. Damit Kursangebote in differenzierten Zeitfenstern professionell umgesetzt werden und fachliche Stärken der Kursleitenden nicht durch didaktisch-methodische Schwächen aufgrund veränderter Zeitfenster beeinträchtigt werden, ist die Fortbildung der Kursleitenden unabdingbar. Support in der Erwachsenenbildung erfordert die Begleitung der zeitlichen Planungsstränge und ihrer adäquaten inhaltlichen Umsetzung, sonst greift zeitliche Diversifizierung als Marketingstrategie nicht.

Zielgruppen und Zeitpräferenzen

Die zeitliche Passung des jeweiligen Bildungsangebotes muss sich, so haben Barz/Tippelt festgestellt, an den Bedürfnissen der jeweiligen Milieus orientieren. Sie wird zu einem zentralen Bestandteil innerhalb der distributionspolitischen Maßnahmen einer Weiterbildungseinrichtung.

Barz/Tippelt stellen fest, dass insbesondere die klassische bürgerliche Mitte und die Traditionsverwurzelten den Seminarbesuch davon abhängig machen „ob ich das irgendwie mit meinen Arbeitszeiten in Verbindung kriege“ (Barz/Tippelt 2004, S. 175). Familienorientierte Milieus, die sich mehrheitlich ebenfalls in der oben beschriebenen Gruppe befinden, lehnen die Teilnahme an Wochenendkursen meist ab: „Ich würd’ den Kurs schon mal nicht aufs Wochenende legen, da ist mir einfach die Familie zu kostbar“ (ebd.). In den Milieus der Modernen Performer, der Experimentalisten und der Postmateriellen dominiert die Zeitökonomie. Effizienz und eine zeitliche Überschaubarkeit führen dazu, dass man Zeiten akzeptiert, die zwar auf der einen Seite familienfeindlich sind, auf der anderen Seite aber keine längerfristige Bindung erfordern. Diese Zielgruppen präferieren „Intensiv- und Blickseminare, in denen man in relativ kurzer Zeit sehr kompaktes Wissen vermittelt bekommt“ (ebd.). Einig ist man sich oft in der Wertschätzung der räumlichen Nähe des Veranstaltungsortes: „Die Maxime ‚je näher, desto besser‘ erweist sich verständlicherweise über alle Milieus hinweg als bedeutsam für die Entscheidung zwischen zwei ähnlichen Kursangeboten“ (ebd.).

Grundsätzlich gilt: Je erkennbarer der Nutzen, desto eher die Bereitschaft, Zeit in allgemeine und/oder berufliche Weiterbildung zu investieren. Stärker selbst gesteuerte Lernprozesse mit vergleichsweise großen frei wählbaren Zeitfenstern und einem –

wenn überhaupt vorhanden – geringen Anteil fest verplanter Seminarzeit sind momentan fast nur für die modernen, bildungsaffinen und vergleichsweise wohlhabenden Milieus eine Alternative. Nicht vertieft werden kann die Problematik der selbst- und fremdbestimmten Bildungszeit, der betrieblichen und außerbetrieblichen Zeitfenster und der für die verschiedenen Beschäftigtengruppen unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten auf betriebliche und außerbetriebliche Bildungszeiten (vgl. Nussl 1992). Ein Bildungsmarketing öffentlich verantworteter Weiterbildung hat jedoch die Aufgabe, hier Position zu beziehen, denn in einer Zeit, in der Lebenslanges Lernen als Herausforderung für alle definiert wird, muss die dazu notwendige Lebenszeit verantwortlich definiert und in Zeitfenstern positioniert werden, die den Teilnehmenden in ihren physisch-psychischen Bedürfnissen und auch dem Inhalt gerecht werden. Dies gilt für alle Formen des Lernens, für die in institutionellen Kontexten ebenso wie für Selbstlernangebote, für verpflichtende Angebote im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen und für freiwillig wahrgenommene Bildungssequenzen in der Freizeit. Die Diskussion um Bildungszeit wird in Deutschland unter der Prämisse des Lebenslangen Lernens immer noch vergleichsweise strukturkonservativ und wesentlich mit Blick auf direkte berufliche Verwertbarkeit geführt. Unter ethisch vertretbaren Marketingaspekten muss die Kompatibilität von Inhalt und Zeitstruktur immer wieder überprüft werden, nicht zuletzt deshalb, um ein mögliches Scheitern von Lernprozessen nicht vorschnell mit inhaltlichen Parametern zu begründen.

2.3.2 Räumliche Angebotsplatzierung

Eine angemessene Ausstattung ist für Weiterbildungseinrichtungen ein Rückversicherungsfaktor, der zusätzliche und „sichtbare“ Argumente für oder gegen die Solidität des fragilen Produkts „Bildung“ liefert:

„Die Wahrnehmungen des Bildungsnachfragers erstrecken sich auf die Geschäfts- und Unterrichtsräume. Die Gesamtzufriedenheit mit einer Bildungsleistung hängt wesentlich von dieser Dimension ab. Alle Modelle zur Messung der Kundenzufriedenheit erfassen auch diese Dimension. Die interne Standortgestaltung scheint allerdings den Charakter eines Hygienefaktors bzw. einer Basisanforderung zu haben. Liegt eine akzeptable Raumausstattung vor, dann hat dieser Faktor keinen positiven Einfluss auf die Kundenzufriedenheit. Liegen allerdings Mängel vor, dann beeinflusst die Raumausstattung die Kundenzufriedenheit negativ. Es sollte zusätzlich beachtet werden, dass bedingt durch die Immaterialität der Kernleistung Bildung, der Nachfrager zur Qualitätsbeurteilung Hilfsindikatoren heranzieht. Einer dieser Hilfsindikatoren ist die Raumausstattung des Bildungsanbieters“ (Bernecker 2001, S. 238 f.).

In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen hat sich gezeigt, dass die Form zumindest auf den ersten Blick nicht selten den Inhalt dominiert:

„Vielen Menschen ist es heute mindestens ebenso wichtig, in ästhetisch anspruchsvollen, technisch gut ausgestatteten Räumen mit einer Tasse Kaffee oder Tee zu lernen, wie eine hochwertige inhaltliche Darstellung eines Bereichs oder eine entsprechende Diskussion zu führen“ (Nuissl 1993, S. 108).

Diese Entwicklung trat in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus marketingbezogener Überlegungen. So beschreibt ein Fachbereichsleiter einer Volkshochschule, dass er sich gerne als „Artist in einer Bildungsmanege“ fühlen möchte; nicht zuletzt, um die Teilnehmenden auch ein wenig zu „verzaubern“. Doch die Realität holt ihn ein:

„Leider ist es aber so, dass es mir nur selten gelingt, den Zauber der Manege bei den vielen Vorträgen, Kursen und Seminaren glitzern zu lassen. Die Rahmenbedingungen tragen doch sehr zur Entzauberung bei. Es tut mir in der Seele weh, wenn ich sehe, wie sich Erwachsene auf den Stühlen in Klassenräumen quälen oder sie in unsinnlichen Räumen Entspannungstechniken einüben“ (Schützendorf 2002, S. 32).

Parallel zur zeitlichen muss somit eine räumliche Flexibilität entwickelt werden, die Weiterbildungseinrichtungen Strukturprobleme bereiten kann. Immer weniger ist es möglich, die Palette aller sich an den heutigen Zeitfenstern orientierenden Angebote vorhalten, wenn die Raumstrukturen unzureichend sind, denn nur wenige Milieus sind bereit, suboptimalen Rahmenbedingungen zu tolerieren. Zudem gewinnen extrafunktionale Anforderungen an das Umfeld an Bedeutung. Steht der Parkplatz einer Weiterbildungseinrichtung am Stadtrand zur Verfügung, wird die fehlende gastronomische Infrastruktur beklagt. Hohe Parkgebühren im Zentrum können im umgekehrten Fall ein Hinderungsgrund für die Teilnahme an einem interessanten Seminar sein.

Zentralität versus Dezentralität

Eine der lokalen und regionalen Flächendeckung verpflichtete Weiterbildungseinrichtung kann ihre Angebote niemals „unter einem Dach“ platzieren. Nicht wenige Volkshochschulen müssen fünfzig bis hundert oder mehr dezentrale Unterrichtsorte vorhalten und nach außen kommunizieren. Bei ausgeprägter Dezentralisierung können oft nicht alle Zeitformen abgedeckt werden. Manchmal fehlt es an zweckmäßigen Räumen für Kompaktangebote, manchmal ist der Einzugsbereich für ein dezentrales Angebot zu klein, manchmal stehen die Räume nur zu bestimmten Zei-

ten zur Verfügung. Wenn berücksichtigt werden muss, dass familienorientiert ausgerichtete Milieus weniger für kompakte Angebotsformen zu gewinnen sind, müssen Planende in Betracht ziehen, dass kompakte und ortsnahe Seminarangebote in Stadtteilen mit vorzugsweise junger, familienorientierter Bevölkerung auch dann nicht angenommen werden, wenn vergleichsweise gut ausgestattete Räume zur Verfügung stehen. Wenn Familienzeit das kostbarere Gut ist, werden diese Zielgruppen möglicherweise „normale“, nicht kompakt ausgelegte Seminarformen in weniger optimalen Räumen besser annehmen als die räumlich ansprechende, aber kompaktere Variante. Gibt es kein dezentrales Angebot für diese Gruppen, kann ein zentral angebotenes Kompaktseminar unter dem Aspekt sinnvollen Zeiteinsatzes die bessere Variante sein als der eigentlich familienfreundliche, in der Regel aber mit längeren Fahrzeiten verbundene Besuch eines einmal wöchentlich stattfindenden Abendseminars. Aber auch Dezentralität erfordert einen Qualitätsstandard. Die Forderung nach flächendeckender Versorgung mit Bildungsangeboten darf nicht dazu führen, basale räumliche Standards preiszugeben, denn Bildung ist kein Gut, das jedweden strukturellen Kompromiss standhält. Auch im Bildungsbereich greifen die Kundenbindungsstrategien, die Konsumenten aus anderen Sektoren lange kennen: „Es ist fünf- bis sechsmal teurer, einen neuen Kunden zu gewinnen, als einen Stammkunden zu halten. Ein unzufriedener Kunde erzählt sein Negativerlebnis ungefähr zehn weiteren potenziellen Kunden“ (Götz/Mihailovic 2004, S. 166).

Das Aufrechterhalten eines räumlich nicht optimal platzierten dezentralen Angebots bindet daher in der Regel nur die Stammkunden. Die Gleichgültigkeit, die Stammkunden gegenüber unzureichenden Rahmenbedingungen entwickelt haben, darf nicht mit Zufriedenheit verwechselt werden (vgl. Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen 2004). Neukunden können auf diesem Wege kaum gewonnen werden. Die Kompromisse, die Stammkunden aufgrund des möglicherweise bindend wirkenden extrafunktionalen Kontextes eines eingespielten Kursklimas einzugehen bereit sind, sind für Neukunden nur relevant, wenn die Angebote in einem Milieu platziert sind, dem der Inhalt eines Kurses wichtiger ist als das Ambiente. Traditionsverwurzelte beispielsweise zeigen sich meist überfordert bei der Beurteilung der Qualität individueller Lernorte: „... ja mei, ich kenn halt nur die alten Klassenräume, und da geh ich ja nach ein oder zwei Stunden wieder raus ... das stört mich nicht ...“ (Reich/Tippelt 2004, S. 31). Da dieses Milieu in der Regel

preisbewusst ist und wenig finanzielle Spielräume besitzt, spielen „Ansprüche an Lage, Ausstattung ... kaum eine Rolle: Zugunsten der Qualität verzichtet man nur allzu gern auf Komfort („das Äußere ringsum spielt alles keine Rolle ... Ich will ja was lernen“ (Reich/Tippelt 2004, S. 34).

Milieus und räumliche Präferenzen

Barz/Tippelt (2004 und 2004a) weisen auf die selektive Funktion der Tagungsorte und -häuser hin. Die in der Oberschicht angesiedelten Milieus, für die der Preis eines Angebots keine, die zeitliche Angebotsplatzierung aber oft eine entscheidende Rolle spielt, zeigt sich in der Wahl des Tagungsorts nicht kompromissbereit: Gefordert wird optimale Ausstattung, eine Lage „im Grünen“ mit entsprechenden Freizeitmöglichkeiten, ein ansprechendes Angebot in besonderem Ambiente und mit kommunikativem Charakter bei dem die Entfernung keine Auswahl entscheidende Rolle spielt. Viele klassische Angebote kommunaler Weiterbildungseinrichtungen können dem kaum Rechnung tragen, denn auch wenn sie modern und kommunikativ sind, so fehlt ihnen in der Regel im innerstädtischen Kontext der von anspruchsvollen Milieus der Oberschicht erwartete Freizeitausgleich oder das „Urlaubsambiente“.

Im mittleren Mittelschichtsmilieu dominiert das gepflegte und funktionale Ambiente; die Praktikabilität, Funktionalität, Sauberkeit und Ordnung eines Tagungsraums spielt eine wesentliche Rolle; intransigent verhält man sich aber auch hier, wenn es darum geht, eine „Schulklassenatmosphäre“ zu akzeptieren. In den unteren Mittelschichten prägt das Merkmal „Erreichbarkeit“ die Erwartungshaltung. Weiterhin werden der informelle Rahmen für Kontaktpflege und ein „Wohlfühlambiente“ wertgeschätzt. Im Gegensatz zu den modernen Oberschichtmilieus schätzt man bei den Traditionsverwurzelten, die dem mittleren und unteren Mittelschichtsmilieu sowie teilweise auch der Unterschicht angehören,

„Regelmäßigkeit und Wohldosierung: befürwortet werden klassische, allwöchentlich stattfindende Veranstaltungen – vornehmlich am Vor- und Nachmittag, da man am Abend nicht mehr so gerne aus dem Haus geht und man am Nachmittag durchaus noch ‚mehr in den Kopf bekommt‘ als zu später Stunde“ (Reich/Tippelt 2004, S. 31).

Während der Preis für die weniger kaufkräftigen Schichten eine Fluchtkategorie darstellt, die zur Ablehnung eines Angebots führen kann, ist es für die wertebewusste Oberschicht das Ambiente. Ein Angebot kann noch so rar gesät sein, findet es sich im falschen räumlichen Kontext wieder, wird es von den gesellschaftlichen und in der Regel finanziellen Eliten nicht wahrgenommen.

Öffentliche Verantwortung – auch mit Blick auf den Einbezug milieuspezifischer Vermarktungserfordernisse – hat ihre Grenzen, wenn sie dazu beiträgt, Angebotsnischen für ausschließlich kaufkräftige Milieus bereitzustellen. Wer hier angebotsfähig werden will, etwa über die Anmietung eines entsprechenden Tagungshauses, sollte vorher untersuchen, mit welchen konkurrierenden Angeboten diese Zielgruppe umworben wird und wo imagebezogene Hindernisse in der Ansprache und Akquise liegen können.

2.3.3 Weitere Serviceleistungen

Mit der Elastizität der Zeitfenster in der Angebotsplatzierung wächst der Anspruch der Teilnehmenden an die Serviceleistungen (vgl. Weiß 1991). Kundenfreundliche Öffnungszeiten, verlängerte Servicezeiten während der Anmeldung, die Verfügbarkeit von Anrufbeantwortern oder Rufumleitungen auf außerhalb der Kernarbeitszeit besetzte Telefone, Servicenummern, Rufumschaltungen auf mobile Telefone und weitere Kommunikationsvariabilitäten gehören zur Kundenorientierung. Mit der Einführung internetgestützter Anmeldemöglichkeiten verändern sich Besuchergewohnheiten, trotzdem bleibt die telefonische Erreichbarkeit für Nachfragen, Anmeldungen etc. immer noch der entscheidende Kommunikationsfaktor. Die Möglichkeiten zur Anmeldung in Weiterbildungseinrichtungen sind heute vielfältig. Gängig sind persönliche Anmeldung, schriftliche Anmeldung, Anmeldung per Fax, Anmeldung per Telefon, Anmeldung über das Internet (in abgestuften Varianten).

Dabei werden unterschiedliche Zahlungswege gewählt. Neben der Barzahlung gibt es immer noch die Überweisung, zunehmend wird aber auch der Abbuchungsweg – oft in Kopplung an netzgestützte Anmeldeformen – gewählt. In Kontakten mit Firmenkunden und/oder Drittmittelgebern muss eine Rechnungslegung möglich sein. Für die Serviceleistungen einer Weiterbildungseinrichtung ist es wichtig, Kundengewohnheiten zu beobachten. Viele Ältere sind den ablauforganisatorisch relativ einfach handhabbaren Abbuchungswegen gegenüber wenig aufgeschlossen. Nicht alle Teilnehmenden haben Zugriff auf ein eigenes Konto. Nicht alle möchten, dass Dritte über einen Abbuchungsweg von einem anderen Konto vom Kursbesuch erfahren. Beim Übertragen der Kontonummer auf einer Abbuchungsermächtigung können Eingabefehler passieren, die die Weiterbildungseinrichtung zu verantworten hat und die möglicherweise zu ungerechtfertigten Mahnungen führen. Ein Kartenlesegerät ist eine halbwegs sichere Variante, da die Dateneingabe entfällt und viele Teilnehmen-

de mit diesem Medium vertraut sind. Bei Überweisungen und Barzahlungen wiederum kommt es oft zu aufwändigen Prozeduren bei der Rückerstattung. Viele Weiterbildungseinrichtungen werben daher damit, dass eine Abbuchungsermächtigung erst greift, wenn Durchführungssicherheit gegeben ist. Passieren jedoch Fehler und wird die Kursgebühr abgebucht, obwohl ein Kurs abgesagt wurde, entsteht ein Misstrauen, das wieder in Vertrauen umzuwandeln mit viel Aufwand verbunden ist. Funktioniert alles, hat man ein breites Spektrum an Anmelde- und Zahlungsmöglichkeiten und Kunden, die mit diesen Serviceleistungen zufrieden sind – gilt möglicherweise: „Jeder zufriedene Kunde bringt mindestens drei weitere Kunden“ (Götz/Mihailovic 2003, S. 166). Diese organisatorischen Details mögen Weiterbildungseinrichtungen mit einem kleinen, handverlesenen Kundenkreis nicht beschäftigen; sie sind für das Massengeschäft der Volkshochschulen, mit ca. 6,6 Millionen Teilnehmenden pro Jahr, nicht nur mit Bezug auf die Prozessoptimierung, sondern auch mit Blick auf die organisations- und ablaufbezogene Kundenbindung entscheidend.

Unter die Serviceleistungen fallen Beratung (die in Anbindung an das Thema Produkt bereits ausführlich dargestellt wurde und die sich natürlich nicht nur auf pädagogische, sondern auch auf servicebezogene Bereiche erstrecken muss) und das Vorhalten raumbezogener Zusatzleistungen wie eine Cafeteria, eine Kinderbetreuung oder ein Rollstuhl gerechter Zugang (vgl. Möller 2002, S. 273 ff.). Decker erweitert diesen Aspekt um eine Vielzahl kommunikationsbezogener Serviceleistungen. Er regt an, zu überprüfen, warum und an welchen Orten Angebotslücken oder Mobilitätslücken existieren. Mobilitätslücken müssen insbesondere geschlossen werden, um bildungsferne und aus unterschiedlichen Gründen wenig mobile Zielgruppen zu gewinnen. Aus der Bildungslandschaft sind Konzepte mit mobilen Lernorten (etwa Busprojekte mit werbenden oder informierenden Schwerpunktthemen, so zum Beispiel Umwelt, Sprachen, Alphabetisierung, EDV; vgl. Schroerschwanz 1993) bekannt. Zunehmend gewinnt die aufsuchende Bildungsarbeit, etwa in Altentagesstätten oder Seniorenheimen, an Bedeutung, denn nicht alle bildungswilligen Älteren – die nicht der Generation der hochmobilen und in weiten Teilen relativ bildungsaffinen Gruppe der jungen Alten zugehörig sind (vgl. Völkening 2006; Kade 2007) – sind willens oder in der Lage, ihre gewohnte Lebensumgebung zu verlassen. Der demographische Wandel wird die Positionierung von Bildungsangeboten in zeitlicher

(helle Tageszeiten) und in räumlicher Hinsicht (verstärkte Dezentralität; aufsuchende Bildungsarbeit) vor neue Herausforderungen stellen.

2.3.4 Zusammenfassung

Distribution wurde lange Zeit als ein Randthema der Marketingdiskussion in der öffentlich verantworteten Weiterbildung wahrgenommen (vgl. Gottmann 1985). Die Marketingprioritäten in der Selbstwahrnehmung der Leitungsverantwortlichen lagen in anderen Bereichen (vgl. Robak 2004) und auch in der Forschung wurde diesem Thema relativ wenig Raum gewidmet (vgl. Nahrstedt 1997 und 1998). Neuere Arbeiten lassen deutlich werden, dass die zeitliche und auch die räumliche Positionierung von Kursen zentrale Entscheidungskriterien resp. Fluchtpunkte sein können. Zeitstress wird immer mehr zum „Fluchtpunkt“ und dies umso mehr, je weniger dringlich, man könnte auch sagen je mehr prozessorientiert ein Bildungsangebot ist. Barz/Tippelt haben untersucht, dass eine Mehrzahl potenzieller Interessenten die Relevanz persönlichkeitsbildender Seminare bejaht. Fluchtpunkt für die Nicht-Teilnahme war der Zeitfaktor. Schiersmann hat heraus gearbeitet, dass dies vor allen Dingen für die in qualifizierten Arbeitsprozessen Tätigen zutrifft. Mit abnehmendem qualifiziertem Einsatz im Arbeitsleben und erst recht unter denen, die keine Arbeit haben, ist nicht die zeitliche Disponibilität der Fluchtpunkt, sondern es sind eher motivationale Faktoren, aus Überforderung resultierende Vermeidungsstrategien oder der angezweifelte Nutzen (vgl. Schiersmann 2006).

Mit der Idee eines Zeithauses (vgl. Brinkmann 1997, S. 80) wurde die Mehrdimensionalität der Zeithorizonte von Bildung exemplarisch dargelegt: Bildung im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf und Bildung entlang des Lebenslaufes. „Zeitberatung“ auf der kurz-, mittel- und langfristigen Ebene wird ein Bildungsthema werden (Wann plant man welche Bildungszeit wann ein, im Jahresverlauf, im Lebenslauf? Welche Instrumente stehen zur Verfügung? vgl. Nahrstedt et al. 1998). Aus Sicht der Planenden wird ein Blick auf die unterschiedlichen Zeitbudgets für formelle und informelle Arbeit, auf die Genderebene, auf die Bildungsbiographie (Schlüter 2004), auf Managementstrukturen in Familien, in Paarhaushalten ohne Kinder und in Singlehaushalten jenseits der Milieustrukturen wichtig (vgl. Groß, 1997; Nahrstedt et al. 1998; Nader 2007). Hier sind weitere Studien – auch für die Marketingpraxis der Weiterbildungseinrichtungen – vonnöten. Schafft die Ganztagsbetreuung von Kindern Freiräume für Bildung? Wenn ja, zu welchen Zeiten? Wird der Abend zum

Treffpunkt der Familien, der Generationen, weil man über Tag kaum noch gemeinsame Zeitfenster hat? Welche Auswirkungen hat dies auf Bildungszeiten? Offene Fragen, die der Beantwortung harren. Planungsseitig wird das organisatorisch professionelle Management der Zeitfenster und die pädagogische Begleitung der Kompatibilitäten von Zeitfenster und pädagogisch vertretbaren Inhalten ein Zukunftsthema bleiben. Kongruenzen zwischen Zeitformen und räumlicher Verfügbarkeit müssen ebenfalls berücksichtigt werden. Alle service-bezogenen Fragestellungen sind eng verbunden mit Fragen der Prozessoptimierung; Standardisierungen und EDV-bezogene Unterstützung spielen im Massengeschäft einer öffentlich verantworteten Weiterbildung eine größere Rolle als im auf Individualkunden bezogenen Ablauf einer kleinen, segmentierten und spezialisierten Weiterbildungseinrichtung.

Für Bildungsaffine sind die psychischen Kosten der entscheidende Faktor; Weiterbildungseinrichtungen werden daher unter den oben beschriebenen spezifischen Prämissen für öffentlich verantwortete Weiterbildung mit Zeitformen experimentieren müssen.

Qualität mit Blick auf ein Sieben-Tage-Zeitfenster in einer nicht immer optimalen räumlichen Umgebung zu sichern, ist die zentrale Herausforderung im Bildungsmarketing. Der Exklusions- bzw. Inklusionsdruck (niemand soll ausgeschlossen bzw. jedes Zeitfenster erfüllt werden), dem die Weiterbildung angesichts zunehmend ausdifferenzierter zeitlicher Wünsche der Teilnehmenden ausgesetzt ist - muss im Theorie-Praxis-Dialog der Weiterbildung stärkere Berücksichtigung finden.

2.4 Kommunikation im Marketingprozess

Kommunikation im Marketingprozess bedeutet das umfassende Absichern aller internen und externen Kommunikationsprozesse mit dem Ziel der Bindung und Festigung des Kundenkontakts und der ideellen und materiellen Fundierung der Ziele einer Weiterbildungseinrichtung. Kommunikation weist über die reine Öffentlichkeitsarbeit hinaus und beinhaltet mehr als das Herstellen, Kommunizieren und Verteilen von Seminarprogrammen. Kommunikationspolitik und damit Aufmerksamkeitswert für eine Bildungseinrichtung bezieht sich auf Umwelt und Öffentlichkeit. Für Gottmann (1985, S. 8) umfasste die Kommunikationspolitik „in erster Linie (...) Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Weiterbildungsberatung.“ Decker (2000, S. 161) unterscheidet vier Kommunikationsinstrumente: Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, persönlicher Kon-

takt, Anreiz-Angebote/Verkaufsförderung. Ich übernehme an dieser Stelle die beiden ersten Termini Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, und greife danach die Sarges/Haeberlinschen Definitionen „Persönliche Kommunikation“ – mehr als nur persönlicher Kontakt – und „Aktionen“ auf, statt des mehr im kommerziellen Bereich angesiedelten Begriffs der Anreiz-Angebote/Verkaufsförderung. Nicht näher eingehen werde ich auf werbetechnische Aspekte und Fragen oder auf Praxistipps zur Öffentlichkeitsarbeit, die im Laufe der Jahrzehnte währenden Beschäftigung mit dem Thema in zahlreichen Publikationen behandelt und in vielerlei Empfehlungskatalogen, Arbeitshilfen und Handreichungen publiziert wurden. Allein die Vielfalt dieser Publikationen zeigt, dass über viele Jahre versucht wurde (und weiterhin versucht wird), das arbeitstechnische Wissen zu Gestaltungsfragen in den Einrichtungen zu verankern. Nicht behandeln werde ich auch die Leitbild und und CI- orientierten Erweiterungen des Kommunikationsbegriffs durch von Rein (2000) sowie die ablauf- und verfahrenstechnischen Fragen des Corporate Design (vgl. Sievers/von Rein 2005). Im Fokus dieses Kapitels stehen die kommunikativen Herausforderungen im Wandel der Kommunikationsprozesse (vom Printmedium zum Internet), im Wandel der Zielgruppen (hin zur Einwanderungsgesellschaft) und im Wandel der öffentlichen Wahrnehmung (Alleinstellungsmerkmale im kommunikativen Bereich versus Wiedererkennungswert einer überörtlichen Kampagne) unter Berücksichtigung milieuspezifischer Präferenzen. Thematisiert werden zudem die Herausforderungen, die ein Werbeversprechen im Bildungsbereich angesichts des immateriellen, mit einem „Entstehungsversprechen“ gekoppelten, da zum Werbezeitpunkt noch nicht existenten Produkts Bildung beinhaltet.

2.4.1 Werbung

Wichtigster Bestandteil der Kommunikationspolitik ist die Werbung. Sie ist nur ein Teilbereich der Kommunikationspolitik im Marketingprozess, wurde aber lange – oft im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit - mit Marketing gleichgesetzt (vgl. dazu u.a. Barthenheier 1980, S. 244f; Gottmann 1985, S. 35; Gummersbach 1993 S. 101; Kranz 1993 S. 99; Schöll 1994, S. 26; Foschepoth 1997, Robak 2004). Unter Werbung verstehen Künzel/Böse (1995, S. 3) „die gezielte Bekanntgabe einer Angebotsabsicht“. Ich orientiere mich nachfolgend am Ansatz von Künzel/Böse (1995, S. 8) der Werbung als werbliche Interventionsmöglichkeit in pädagogische Prozesse begreift und Werbung daher als „pädagogisch begründete Kommunika-

tionsform“ betrachtet, die eine strukturelle und eine biographische Ebene besitzt. Diese beinhaltet zum einen das technische Vermögen, Werbung adressatengerecht und professionell herzustellen und zum anderen die Fähigkeit, durch personen- und zielgruppengebundene Anspracheformen die subjektiv-emotionale Befindlichkeit der Angesprochenen dahingehen zu beeinflussen, dass der Werbebotschaft eine Teilnahme folgt. Auf der technischen Ebene – das heißt mit Bezug auf das handwerkliche Können der Akteure - wurde die Debatte vergleichsweise intensiv, mit wiederholten Appellen an die Notwendigkeit professionellen Handelns geführt (vgl. u.a. Olszewski 1970; Maurer 1972; Deutscher Volkshochschulverband 1974; Hessischer Volkshochschulverband 1974; Bayerischer Volkshochschulverband 1978; Landesverband der Volkshochschulen von NRW 1981 und 1984 (zs. mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung); Gottmann 1985; Bischoff 1986; Nuissl/von Rein 1994; Künzel/Böse 1995; Möller 2002; von Rein/Sievers 2005). Sarges/Haeberlin (1980a, S. 38f) plädierten bereits vor einem Vierteljahrhundert dafür, die Werbung erfahrenen Werbefachleuten zu übertragen, denn "der Umfang des Know-How ist wichtiger als die Höhe des Werbeetats. Dies schon allein deshalb, weil die Werbung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in den verschiedenen Medien mit der gesamten Konsumwerbung vertikal konkurriert und sich ganz besonders bemühen muss, sich von dieser abzuheben" (vgl. dazu auch Streibel 1993). Dies betont auch Gottmann (1985, S. 290ff), der das „make or buy“ (also das Einkaufen professioneller Berater) abwägt und zu kooperativen Strategien unter Einschaltung einschlägiger Fachleute rät. Konkurrenz, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsaspekte führen nach Künzel/Böse (1995, S. 60) dazu, dass der Einsatz von Werbeagenturen und freien Werbeberatern in öffentlich verantworteten Einrichtungen zunimmt (vgl. dazu Camerer 1997; Foschepoth 1997; Möller 2002). Diese stehen, folgt man der pädagogischen Debatte über den Einsatz von Werbemitteln in der Weiterbildung, vor einer besonderen Herausforderung. Vor mehr als zwei Jahrzehnten mahnte bereits Pöggeler (1981, S. 84) einen Blickwechsel an und konstatierte:

„Es muss endlich Ernst gemacht werden, die Teilnehmerwerbung nicht als Vorstufe des eigentlichen Lernprozesses aufzufassen, sondern als dessen ersten Schritt. Die Sprache der Arbeitspläne muss so sein, dass jeder Interessent, auch wenn er nur über Basisbildung verfügt, die Inhalte der Angebote verstehen kann (...). Die Werbung darf nicht in den Fehler verfallen, etliche Etagen zu hoch anzusetzen und zuviel Vorkenntnisse vorauszusetzen.“

Immer wieder wurde in der Jahrzehnte währenden Diskussion die ethische Verantwortung der Werbemaßnahmen für Weiterbildung betont. Werbung darf sich nicht auf der Ebene des bloß Affirmativen und wenig Widerständigen bewegen (vgl. Meueler 1978) und muss dem Grundsatz der „nicht manipulativen Kommunikation mit ihren Zielgruppen und Kunden“, folgen, die dazu anleitet, „die Landkarte der eigenen Wünsche und Intentionen kritisch zu überprüfen und ggf. zu revidieren“ (Geißler 1992, S. 164). In der Verknüpfung von struktureller (werbetechnischer) und biographischer (adressatenbezogener) Perspektive liegen Herausforderung und Risikostruktur dieses Prozesses. Die werblich vermittelte „Einladung“ (Künzel/Böse 1995, S. 4) wird als Produkt im Kurs entstehen. Die innen geleitete Intention des Interessenten muss „mit diesen Lernprozessen klare Zielvorstellungen (...) verbinden. (...) Erst wenn die Ziele (...) für die Teilnehmer und potentiellen Teilnehmer spezifisch formuliert sind, wenn sie konkrete persönliche Zielvorstellungen latent enthalten, wird es möglich sein, für die Teilnahme am Bildungsprozess so zu werben, dass der Erwachsene nicht länger ein Feriengast der Erwachsenenbildung bleibt“ (Wenzel 1969, S. 439).

Letztlich muss sich diese Zielvorstellung in einem noch zu realisierenden erfolgreichen Lernprozess niederschlagen; offen bleibt, ob die Intention eines Teilnehmenden mit der der anderen Kursteilnehmer kompatibel sein wird. Gelingt es also „dieses Erlebnis auch zu produzieren(?; IS) – denn auf dem Erlebnismarkt bekommt man nur die Zutaten“ (Künzel/Böse 1995, S. 10).

An drei Zielgruppen, nämlich Familienfrauen, Arbeitslose und Senioren exemplifizieren Künzel/Böse ihren Ansatz. Sie stellen Forderungskataloge im technischen und im biographischen Ansatz einer gelungenen Passung von Adressatenansprache und Teilnehmendenreaktion auf und greifen damit eine Forderung Olszewskis (1970, S. 25) auf:

„Obwohl die Werbung für die Erwachsenenbildung grundsätzlich anzustreben hätte, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen und Bildung dann nicht nur als das Privileg kleinerer Gruppen erscheinen zu lassen, würde eine umfassende Werbung ein kooperatives System erfordern, das derzeit noch nicht aufzuweisen ist. Die Erwachsenenbildung ist also gleichsam gegen besseres Wissen dazu gezwungen, sich zunächst auf die Gruppen zu beschränken, bei denen eine möglichst hohe Effizienz zu erwarten ist. Damit aber diese Gruppen richtig ausgewählt und angemessen angesprochen werden, ist gerade hierfür eine intensive Motivationsforschung und Situationsanalyse erforderlich.“

In ihren Qualitätsanforderungen an Werbung fordern Künzel/Böse (1995, S. 307) daher

„Bezüge zum persönlichen Referenzrahmen der Zielpersonen“, interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener gesellschaftlicher Bereiche in Fragen der Bildungswerbung (z.B. Arbeitsmarkt, Frauenpolitik, Gesundheit), internationalen Austausch und die „Implementierung marketingtheoretischen und werbetechnischen Wissens in den Ausbildungs- und Praxiskontakt erwachsenenpädagogischer Arbeitsfelder“ (ebenda).

Eine der vielen Widersprüchlichkeiten in der im Bereich Kommunikation breit angelegten Theorie-Praxis-Diskussion besteht übrigens darin, dass der Ansatz von Künzel/Böse in einem Projektstadium verharrte und die Forderung nach zielgruppenbezogenen Werbeaktivitäten bis auf wenige Ausnahmen (Kampagnen des Bundesverbandes Alphabetisierung) nicht realisiert wurde. Wenn überhaupt, wurde sparten- und nicht zielgruppenspezifisch geworben (Werbung für den Bildungsurlaub, für das Sprachenlernen allgemein oder für bundesweit beworbene EDV-Abschlüsse der Volkshochschulen).

Werbung kann geschrieben, gesprochen, als Bild oder Zeichnung oder in kleinen Giveaways umgesetzt werden. Nachdenklich machen sollte, dass Giveaways wie Kugelschreiber, Luftballons etc. in der Weiterbildungswerbung von einigen der von Künzel/Böse (1995, S. 88) Befragten mit „Produkt/Parteienwerbung bzw. den üblichen Kinderbelustigungen“ in Verbindung gebracht und als „unergiebig“ abgelehnt werden. Eine Anlehnung an kommerzielle Werbeformen scheinen fast alle Milieus abzulehnen, wie auch Barz/Tippelt (2004, S. 169) durch den Einschätzung eines Leitmilieuangehörigen: „Je lauter, je bunter, desto suspekter“ deutlich werden lassen (vgl. dazu auch Schiemann 1993). Möller (2002, S. 252) lässt eine VHS-Leiterin in ihrer Befragung zu Wort kommen:

„Ich hab mal was von ´nem hoch renommierten Institut gelesen. Ihr Vorschlag für die VHS: T-Shirts und Luftballons. Ist lustig, aber bringt nicht viel. Es entsteht keine Bindung. Es wird sehr überschätzt.“

Das Programmheft als klassisches Werbemittel kommt in Schriftform, gedruckt oder elektronisch, auf den Markt und wird von den anderen oben genannten Werbeformen begleitend unterstützt.

Programmheft

Das Programmheft ist das zentrale Informationsmittel in den meisten Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Bönig 1995; Gnahs 1995; Tintelnot 1998; Nuissl 2000; von Rein 2000; Möller 2002; von Rein/Sievers 2005). Immer noch genutzt wird der zumeist

kostenfreie Verteilungsweg per Zeitungsbeilage oder die Hausverteilung durch kommerzielle Unternehmen. Hausverteilung findet sich oft in Flächenregionen, in denen kein optimales adäquates Verteilernetz aufgebaut werden kann. In einigen Weiterbildungseinrichtungen werden Programmhefte verkauft (vgl. von Rein, 2000, S. 154; Möller 2002, S. 198ff).

Nach wie vor in der Diskussion sind die Frage der Auflage und der Vertriebsweg der Programmhefte (vgl. u.a. Möller 1997). Verschiedene Landesverbände der Volkshochschulen haben diesbezüglich Umfragen in Auftrag gegeben und stießen auf interessante Ergebnisse: Dort, wo Programmhefte gegen eine Schutzgebühr vorgehalten werden, unterschreitet die Zahl der verkauften Hefte oft die der registrierten Teilnehmenden. Umgekehrt übertrifft die Zahl der verteilten Programmhefte die Zahl der letztlich Teilnehmenden an den Stellen nicht unwesentlich, wo Programmhefte gratis und in großer Zahl vorgehalten werden. Eine gewisse "kontrollierte Knappheit" des Programmkontingents hat Vorteile. Bönig (1995, S. 42f) kritisiert:

„Ein Programm, das den Kunden nicht erreicht, ist eine vertane Geldausgabe und eine vertane Informationschance. Es darf nicht passieren, dass gedruckte Programme irgendwo 'vergammeln', d.h. es ist sicherzustellen, dass sie ihr Publikum erreichen. Die zum Teil beliebte Auslage in Kreditinstituten oder Schlachtereien mag dort, wo sie erfolgreich ist, so beibehalten werden, zielgenau eingesetzt ist solch eine Form der Programmauslage auf gar keinen Fall. Stattdessen ist die Verteilung an alle Haushalte und Aus- und Fortbildungsabteilungen von Unternehmen so zu planen, dass sie die Adressaten auch erreicht. (...) Die Optimierung der Programmverteilung ist eine dauerhafte Aufgabe, an der sich alle Mitarbeiter der Volkshochschule beteiligen müssen, insbesondere durch eine dauerhafte und kritische Eruiierung, wen das Programm und warum nicht erreicht hat.“

Möller (2002, S. 192ff) beschreibt die Folgen einer defizitär kommunizierten Programmheftverteilung. Sie skizziert dies am Beispiel einer Weiterbildungseinrichtung, die ihr Jahresprogramm nach längerer Diskussion auf zwei Semesterprogrammausgaben umgestellt und dies unzureichend in der Öffentlichkeit kommuniziert hatte. Möller skizziert auch neue Werbe- und Akquisestrategien zur Optimierung der Refinanzierung von Programmheften (ebenda S. 170).

Künzel/Böse (1995, S. 77ff) analysieren die Servicequalität von Programmheften anhand von vier Kategorien mittels eigener Kriterien und Zielgruppenbefragungen. Von Rein/Sievers (2005) erstellen eine Checkliste zum Aufbau, zur Servicequalität und zum Vertrieb von Programmheften. Deutlich wird, dass das Qualität, Auflage und Verteilung von Programmheften in der Marketingdebatte öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen ein Thema mit permanentem Optimierungsdruck bleibt.

Der Blick ins Programmheft zeitigt unterschiedliche Reaktionsweisen, wie Barz/Tippelt (2004 und 2004a) herausgefunden haben. Für Ältere ist es teilweise Gewohnheit, ihr Wissen über Weiterbildungsangebote durch vergleichsweise intensives Programmheftstudium aufzufrischen bzw. zu ergänzen. Sie nehmen sich die Zeit und sie sind ausreichend bildungserfahren, um ein Programmheft nutzen zu können und nutzen zu wollen. Moderne Milieus schätzen den Auswahlcharakter eines umfangreichen Programmheftes nur bedingt und wünschen sich kurze und präzise Informationen. Sie geben nicht selten zu, dass sie „zu faul“ sind, „sich den ganzen Katalog durchzublättern“ (Barz/Tippelt 2004, S. 172). Texterprobte und bildungsgewohnte Mittel- und Oberschichten legen zudem Wert auf die präzise Ankündigung eines Weiterbildungsangebotes: „Da genügt manchmal schon eine klare Themenformulierung, da weiß ich, was inhaltlich geboten wird.“ (ebenda, S. 175) Traditionsverwurzelte Milieus beschaffen sich Kursinformationen gezielt und wenden Zeit auf für die „Lektüre von Informationsbroschüren und Katalogen. Geschätzt werden knappe, übersichtliche und zielgenau dargebotene Informationen“ (Reich/Tippelt, 2004, S. 33). Thematische oder regional bezogene Auskopplungen aus Programmheften, die die Lesbarkeit erleichtern, empfehlen sich dann, wenn sich das Gesamtangebot zusätzlich im Komplettprogramm wieder findet. Alles andere zeitigt nicht zu unterschätzende Probleme in der Kommunikation und im Absatz (vgl. Möller 2002, S. 193). Das Programmheft ist ein ausschließlich kognitiv orientiertes Medium. Milieus, die andere Ansprechwege präferieren, werden damit nicht direkt angesprochen (vgl. Bernecker, S. 218).

Im Umgang mit bildungsfernen Zielgruppen mit Migrationshintergrund stellt das Programmheft eine kommunikative Hürde dar. Hier sind personale Anspracheformen von Vorteil, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

Internet und elektronische Kommunikation

In den Weiterbildungseinrichtungen werden zusätzlich elektronische Programmhefte vorgehalten und zwar in Form kompletter und/oder ausgewählter Fachbereiche, die bei Bedarf an Einzelpersonen, Multiplikatoren, Firmen per Mail übersandt oder für das Intranet von Unternehmen vorgehalten werden. Das Internet gilt besonders den modernen Milieus als jederzeit verfügbare Informationsalternative. Den traditionellen Milieus erscheint die Suche im Netz zeitraubend und wenig effizient: „Im Internet

schnell zufällig was finden, das ist eher unwahrscheinlich, da muss man schon wissen, was man will“ (Barz/Tippelt 2004, S. 172). Eine prägnante Internetadresse wird zum Wettbewerbsfaktor für eine Bildungseinrichtung. Alle Verlinkungsmöglichkeiten über Kooperationspartner, Dachorganisationen und sonstige professionelle Kommunikationswege werden künftig, neben automatisierten Antwortverfahren und Wartelistenverwaltung sowie wahrscheinlich auch nutzerbezogenen Content Management Funktionen, zum Einsatz kommen, denn das Internet erhöht die Servicequalität. FAQs, Sprachtests, Hintergrundinformationen zu Kursen und Dozenten, alle informativen, oft Seiten aufwändigen Informationen, die im Print-medium keinen Platz finden, werden platziert und tragen zur Verbesserung der institutionellen Kommunikationsqualität bei. Die Internet-Anmeldezahlen der Weiterbildungseinrichtungen steigen und die Menge der Internetanmeldungen kann Rückschluss geben über

- den Informatisierungsgrad und Bildungsstand der jeweiligen Region (bildungsgewohnte Mittel- und Oberschichten wenden sich dem Medium eher zu)
- die Handhabbarkeit und Sicherheit der Internetdarstellung, die Güte der Datenbank, der Such- und Servicequalität („mit drei Klicks zum Kurs“).

Stagnierende Anmeldezahlen im Internet sind ein Anlass zur Überprüfung der Servicequalität, denn eine schlecht kommunizierte Adresse oder ein fehlerhafter bzw. überkomplexer Darstellungsmodus können Ursache dieser Entwicklung sein, die eine Gegensteuerung erforderlich macht. Angebote, die sich an jüngere Menschen richten, werden kaum wahrgenommen, wenn sie sich nicht im Internet wieder finden. Barz/Tippelt (2004a, S. 172) lassen einen Teilnehmenden aus dem etablierten Milieu zu Wort kommen: „Was heute nicht im Internet angeboten wird, ist ja für die nachwachsende Generation halb nicht-existent.“

Das Internet ist für bildungsferne Migrantenzielgruppen bis auf weiteres eher ein Hindernis in der Kontaktaufnahme mit der Bildungseinrichtung.

Sonstige Bildungswerbung

Sonstige Bildungswerbung über Plakate, Flyer und Postwurfsendungen werden von Bildungsferneren bevorzugt (vgl. u.a Arbeit und Leben 2004; Wilbert 2004). Diese Gruppe wünscht sich komplementäre Werbeaktionen über Radio und Fernsehen. Je bildungsaffiner das Publikum, desto distanzierter verhält man sich gegenüber jeder

Form von aufsuchender Bildungswerbung. Im Gegenteil: Diese wird zeitweise sogar schon als aufdringlich empfunden, da ihr durch den intendierten Massencharakter mit indirekter Einzelansprache das Spezifikum und damit die Individualität fehlt. Diese Leitmilieus wollen nicht an „öffentlichen Plätzen“ mit plakativ verkürzten Slogans konfrontiert werden, denn „da fällt schon jede Exklusivität raus. (...) Stattdessen plädiert man für exklusive Werbung bspw. in speziellen Fachzeitschriften oder Internetforen, die lediglich von ‘qualifiziertem’ und ‘interessiertem’ Publikum in Anspruch genommen werden“ (Barz/Tippelt, 2004, S. 173). Andere Vorstellungen hat das bildungsferne Unterschichtmilieu, das durch einfache Bilder und ansprechend gestaltete Überschriften angesprochen werden möchte: „Zum Beispiel ein Foto mit alten Sandalen und dem Spruch: ‚Komm in die Puschen Alter‘“ (Barz/Tippelt 2004, S. 171). Auch Künzel/Böse (1995, S. 88) haben in ihren Befragungen herausgefunden, dass Fotos, die das Geschehen in Weiterbildungseinrichtungen dokumentieren, für bestimmte Zielgruppen sinnvoll und werblich unterstützend wirken, helfen sie doch, sich in eine mögliche neue Lernsituation sowohl rational als auch affektiv hineinzu-denken.

Was für das Programmheft gilt, hat für alle begleitenden Werbemedien Gültigkeit: Massenhafte, gut sichtbare, prägnante und vielleicht sogar provozierend-witzige Werbung schreckt wohlhabende Leitmilieus ab. Zurückhaltende, eher informativ denn provokativ wirkende Informationspolitik über Werbung – dabei noch über die klassischen schriftsprachlich orientierten Printmedien kommuniziert – erreicht die bildungs-fernen Unterschichtmilieus kaum.

Die richtige Ansprache und Bildauswahl scheint besonders bei Printmedien immer noch problematisch. Künzel/Böse (1995, S. 88f) fanden während der Befragungen heraus, dass die auf werblichen Printmedien gewählten Konnotationen in der Regel ohne Bezug zur Weiterbildung blieben:

„Insgesamt geht von den Plakaten im Urteil unserer Befragten zu wenig Impulskraft aus. Keine der assoziativen Reaktionen bezog sich auf den Bereich der Weiterbildung; weiterbildungsrelevante Verknüpfungen wurden nicht vorgenommen. Die Nähe der Plakate zu simpler Konsumgüterwerbung („erinnert mich an Schuhe, Jeans, Plattencover, Supermarkt“) war augenfällig.“

Allein ein Blick auf die Titelblätter der Volkshochschulprogramme zeigt, wie vielfältig (und nicht bezugsbildend) Bildassoziationen zum Thema Weiterbildung entstehen (vgl. u.a. ein älteres Beispiel: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen 1981 sowie Volkshochschule Frankfurt 2005).

2.4.2 Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit einer Weiterbildungseinrichtung beinhaltet die kommunikativ und bewusst gestaltete Kommunikationsbeziehung zu internen und externen Multiplikatoren. In ihr spiegelt sich die Selbstdarstellung der Leistungen einer Institution; sie umfasst zudem die kommunikative Legitimation des Aufgabenspektrums und der Ziele einer Weiterbildungseinrichtung. In der Öffentlichkeitsarbeit spiegelt sich die Selbstdarstellung und die kommunikative Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung in ihren internen und externen politischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexten wider.

Auch Öffentlichkeitsarbeit – im Englischen ‘Public Relations’ (zur Geschichte vgl. von Rein 2000) - wird manchmal fälschlicherweise mit Marketing gleichgesetzt und so betonen Bruhn/Tilmes (1994, S. 141), dass Öffentlichkeitsarbeit „auf eine Darstellung und eine Vertrauenswerbung der Organisation in der Gesellschaft“ abzielt und dass ihre Spezifik darin besteht „positive Einstellungen gegenüber Organisationen zu erzeugen und zu festigen.“

Die Öffentlichkeitsarbeit ist ein permanenter nach innen und außen gerichteter Kommunikationsmix mit einer auf Wiedererkennungswert gestalteten Werbung als professioneller Basis. Die Öffentlichkeitsarbeit einer Weiterbildungseinrichtung hat multidimensionale Adressatenkorridore und dient dazu, das Image einer Bildungseinrichtung im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu fördern. Zuvorderst steht eine voraus geplante Pressepolitik (vgl. u.a. Deutscher Volkshochschulverband 1974; Hanemann 1991; Landesverband der Volkshochschulen von Niedersachsen 1998; von Rein/Sievers 2005). Öffentlichkeitsarbeit realisiert sich unter anderem in kostenloser Berichterstattung über Sonderveranstaltungen, über Personen, Events etc., in Berichten über Reden und Vorträge, in Sponsoring-Aktivitäten, in Geschäftsberichten u.a.m und grenzt sich daher monetär von Werbung ab: „Unter Werbung wird (...) die (direkt) bezahlte Einschaltung von Medien, unter P.R. (Public Relations) die unbezahlte Einschaltung von Medien zur Erreichung kommunikationspolitischer Ziele verstanden“ (Hasitschka/Hruschka 1982, S. 117). Über praktische Erfahrungen in Weiterbildungseinrichtungen in diesen Feldern berichten Möller (2002) und Robak (2004), die Fundraising und Sponsoring-Aktivitäten darunter subsumiert (vgl. auch Haibach 1993; Zöllner 1994). Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit gehören zu den nicht-monetären Maßnahmen, die

einer Imageverbesserung oder Imagekorrektur dienen. Öffentlichkeitsarbeit umfasst die offensive Kommunikation mit allen der Einrichtung direkt und indirekt verpflichteten Gruppen im internen und externen Bereich (vgl. Kapfer 1991). Ein Empfang einer Bildungseinrichtung für ihre Kooperationspartner, ein gut platziertes Dozenten-treffen, eine Jubiläumsfeier, die Präsenz im Lokalradio, ein Semester- oder Jahresempfang, gehören zu einer offensiven Öffentlichkeitsarbeit, die sich kurz- vor allem aber langfristig auszahlt (vgl. Kraus-Weysser 2002). Experimentierfreude in der Öffentlichkeitsarbeit und der Versuch, das Beliebigekeitsimage des „Jeder kennt VHS, gibt's auch immer schon“ zu konterkarieren (Möller 2002, S. 223) finden sich in Projekten, in denen Weiterbildungseinrichtungen mit Hochschulen kooperieren. Studentinnen der Berliner Hochschule der Künste haben im Jahre 2000 eine „ImageBildung“ für die Volkshochschulen Charlottenburg und Wilmersdorf kreiert und unter anderem ausgefallene Slogans mit Techno-Musik in einem Kinospot zusammengebracht (Spieker, S. 30ff). Kompensationsprojekte (Printwerbung gegen Radiowerbung) werden seit einigen Jahren mit lokalen und überregionalen Rundfunkanstalten erprobt; Reupold/Tippelt (2006) berichten von Kommunikationsaktivitäten in Verbundprojekten der lernenden Regionen.

2.4.3 Persönliche Kommunikation

Die persönliche Kommunikation erstreckt sich sowohl auf die wichtigen Multiplikatoren einer Weiterbildungseinrichtung (beispielsweise Politik, Sponsoren, Kooperationspartner, Konkurrenten, Firmenkunden, Meinungsträger etc.) als auch auf die Kursleitenden als Mittler zwischen Einrichtung und Kurs und die Endverbraucher, die Kunden einer Weiterbildungseinrichtung. Kommunikationszeit ist ein wichtiges Gut, wenn es um Imagepflege, um Erweiterung von Kooperationsbeziehungen, Erreichung von Finanzziele oder um die Verbesserung des Qualitätsmanagements geht.

Einige Beispiele:

- Kommunikationszeit mit Kursleitenden ist nicht nur ein Qualitätskriterium, sondern zählt sich auch mit Blick auf die Multiplikatorenfunktion dieser Zielgruppen aus: „Man muss immer sehen, dass die Mitarbeitenden, dazu zähle ich auch meine Dozenten, die wichtigsten Multiplikatoren für die Volkshochschule sind. Die pflegen wir, das kann man nicht in Geldbeträgen ermessen. Atmosphäre kann man mit Geld nicht bezahlen“ (Möller S. 203).

- Beratungszeit in der beruflichen Bildung ist nicht nur für den Endkunden wichtig, sie bringt der Einrichtung auch Imagegewinne, da diese Endkunden - vorausgesetzt, sie werden richtig angesprochen (vgl. Barz/Tippelt 2004 170f) - als Multiplikatoren in die entsprechenden Zielgruppen hineinwirken.
- Beratungszeit mit Blick auf Bildungs- oder Laufbahnberatung kann zu einem Zusatzmerkmal für eine Bildungseinrichtung werden. Auch wenn ein Kurs nicht direkt gebucht wird, sind nicht direkt kurs- und damit produktbezogene Beratungsleistungen ein Imagegewinn und ein Alleinstellungsmerkmal.

Kommunikations- und auch Beratungszeit ist für bestimmte Zielgruppen ein Unterscheidungskriterium:

- Im Zeitalter non-personaler Kommunikationsmedien kann ein Gespräch mit weiterbildungswilligen Senioren ein Mittel der Imagewerbung und damit im weiteren Sinne auch der Öffentlichkeitsarbeit sein. Hat doch jemand Zeit für eine Zielgruppe, die in einer in der Regel auf berufliche Verwertungsorientierung abzielenden Bildungsstruktur in ihren Beratungsbedürfnissen oft nicht mehr wahrgenommen wird. Ein Beratungsgespräch signalisiert die Aufwertung des persönlichen, nicht berufsbezogenen Nutzens von Bildung. Es hat eine Doppelfunktion, nämlich beratenden und werbenden Charakter: Beratenden mit Blick auf die inhaltliche, werbenden mit Blick auf die kommunikative Funktion.
- Letztlich ist Beratungszeit das Alleinstellungsmerkmal einer Weiterbildungseinrichtung im Umgang mit bildungsfernen Zielgruppen, insbesondere Migrantinnen und Migranten. Diese Zielgruppe kommt nicht selten aus Kontexten, in denen die Schriftgebundenheit nicht das determinierende Kommunikationsmerkmal ist. Programmheft oder Internetanmeldung sind nicht nur sprachlich überkomplexe Medien und daher ungeeignet. Meist verbindet man mit dem persönlichen Gespräch den größeren, da personalen Vertrauensbezug. Bildungsbenachteiligte – vor allem mit Migrationshintergrund - erwarten die persönliche Ansprache und wirken wiederum als Multiplikatoren für die Qualität dieser persönlichen Beratungsleistung (vgl. auch Möller S. 246f).

Die Dreigleisigkeit einer Kommunikation über Printmedien, Internet und persönliche Ansprache lässt sich an den differenzierten Bedürfnissen der einzelnen Zielgruppen nachweisen. In der Literatur wurde die Multiplikatorenwirkung guter persönlicher Kommunikationsstrukturen insbesondere mit Blick auf die für die

institutionelle Absicherung einer Weiterbildungseinrichtung wichtigen Gruppierungen (besonders aus Politik und Gesellschaft) hervorgehoben. Gottmann (1985) verweist, wie schon Gyldenfeld (1980) und Strunk (1980a), auf die Relevanz personaler Kommunikationsleistungen für bildungsferne Zielgruppen.

In einer durch demographischen Wandel und Integrationsherausforderungen gekennzeichneten Gesellschaft müssen elektronische und persönliche Kommunikation neu bewertet werden. Bildungsaffine Zielgruppen werden sich den elektronischen Kommunikationsmedien zuwenden; für Bildungsferne oder auch Ältere, mit größeren Zeitpotenzialen, wird die Güte der persönlichen Kommunikation ein Distinktionsmerkmal sein. Printmedien, wie das klassische Programmheft, werden auch auf Dauer nicht von Bildungsfernen akzeptiert und sie werden von recherchegewohnten Zielgruppen, die mit den Suchmodi des Internet vertraut sind, zunehmend weniger akzeptiert. Aufgrund seiner langen Geschichte und seiner Ubiquität wird das Programmheft auf absehbare Zeit das wichtigste Werbemittel bleiben und als Medium einer auf Multiplikatoren gestützten Öffentlichkeitsarbeit benötigt. Offen ist, ob die heutigen Auflagehöhen in einigen Jahren noch Bestand haben werden und ob eine effiziente Öffentlichkeitsarbeit eher durch personale Kommunikation denn durch regelmäßige Printpräsenz erreichbar ist (vgl. Möller 2002, S. 219).

2.4.4 Aktionen

Unter dieses Aktivitätsspektrum fallen Initiativen und Kampagnen, die Weiterbildungseinrichtungen bereits seit längerem praktizieren ohne sie vielleicht unter dieser Begrifflichkeit zu subsumieren.

- Preisausschreiben oder Werbeaktivitäten in Zusammenarbeit mit Bonuscard-Systemen sind auf der aktionalen Ebene angesiedelt. Warum soll nicht auch der Besuch einer Bildungsveranstaltung mit dem Sammeln von Rabatt- und Bonuspunkten verbunden sein, wenn Restaurants, Freizeiteinrichtungen und andere Dienstleister dies praktizieren?
- Der Stand auf einer Fachmesse, einer Lernmesse, einem Lernfest oder die Einrichtung eines Bildungstelefons können unterstützend wirken. Die Erfahrungen sind – besonders mit Blick auf wenig bildungsaffine Zielgruppen - nicht durchgängig positiv (vgl. Ehmann 1991; Streibel 1993, S. 109, Bönig, 1995, S. 39ff; Möller 2002, S. 253f.; Reupold/Tippelt 2006, S. 200)

- Verbundangebote mit Sponsoren oder Kooperationspartnern können ebenfalls werbend genutzt werden.

Nicht alle Milieus sind für die auf textzentrierten Anspracheformen der Bildungswerbung offen. Viele wollen unverhofft und an Orten, an denen sie nicht damit rechnen, mit Bildungswerbung konfrontiert werden. Dies trifft nicht auf die bildungsgewohnten oberen Mittelschichten und Oberschichten zu. Für diese Milieus wirkt diese Anspracheform aufdringlich und lästig. Die Bildungsungewohnten oder Bildungsfernen sehen in solchen Aktivitäten eine Anspracheform, die hilft, emotionale oder psychische Barrieren zu überwinden, die einer Teilnahme im Wege stehen (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 168ff).

2.4.5 Top down Aktivitäten in der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Eine der größten Weiterbildungseinrichtungen der Schweiz, die Migros Clubschulen, arbeitet seit vielen Jahren mit drei wesentlichen Angebotssegmenten: Freizeit, Sprachen sowie Aus- und Weiterbildung/Informatik. Die Werbung wird über ein "Top down" Konzept realisiert, d.h. die Geschäftsstelle in Zürich setzt über zentrale Werbe- und Öffentlichkeitsarbeitsstrategien die Außendarstellung des Gesamtverbandes um.

In ihren Werbebotschaften spricht die Migros Clubschule grundsätzlich jedermann an und sie ist sich dabei der Problematik dieser universellen Publikumsansprache für gezielte Werbestrategien bewusst. In den Strategieüberlegungen heißt es: Die drei Hauptsektoren sprechen oft dasselbe Individuum als Bedürfnisträger an, aber in unterschiedlichen Bedürfnis-Mix, die sich überlappen können. Der einzelne kann, so die Migros-Überlegungen, im Laufe der Zeit zu verschiedenen Motivationsgruppen gehören. Die Motivationsgruppen werden - so die Schweizer - generell von ihren Bedürfnissen her angesprochen. Gängige Versuche, den Weiterbildungsmarkt etwa soziodemographisch zu segmentieren, haben sich, so Migros, als wenig praktikabel erwiesen. In der Bedürfniskategorie werden angesprochen:

- Lernbedürfnisse
- ökonomische Bedürfnisse
- Prestigebedürfnisse
- Geselligkeitsbedürfnisse
- Unterhaltungsbedürfnisse

Die Wirkungsziele im Bereich der Produktgruppen bestehen darin, die einzelnen Angebotssektoren so bekannt zu machen, dass Befragte den drei Segmenten Sprachen, Freizeit, berufliche Aus- und Weiterbildung/Informatik jeweils ein möglichst einheitliches Profil zuordnen können.

Alle Image- und Werbekampagnen der letzten Jahre orientieren sich an gesellschaftlichen Megatrends. Eine Projektleiterin der Migros-Klubschulen berichtet:

„Stand in den siebziger und achtziger Jahren noch der Club-Gedanke und die sinnvolle Gestaltung der neu entdeckten Freizeit („Sich entfalten, die Freizeit gestalten“) im Mittelpunkt, hieß es Ende der neunziger Jahre: „Mach mehr aus dir!“ und im Schuljahr 2002-03 konnte man auf den Migros-Tragtaschen lesen: „Wer Erfolg hat, kann sich mehr leisten“ (Hagenow-Caprez, 2003, S. 187).

Migros geht in seinen Kampagnen mediale Wege, die in Deutschland eher ungewöhnlich sind. So wirbt eine PR Firma mit ihrem Kunden Migros-Klubschulen:

Weber Harbeke: Neue Spots für die Klubschule Migros on air [10/08/2004]

"Wo isch de Roschee?"

Wer kennt das nicht? Das berufliche Umfeld bietet keine Herausforderung, man ist geistig nicht mehr gefordert, alles ist Routine, Monotonie stellt sich ein. Zeit, den nächsten Schritt zu machen. Hier setzt das Konzept des neuen Klubschul-Spots von Weber Harbeke an. Die emotionale Situation der potentiellen Schülerinnen und Schüler wird am Beispiel von drei sympathischen, aber etwas uninspirierten, Männern gezeigt. Wie immer gehen sie ihrer Arbeit nach, trinken ihr Feierabendbier und fischen gemeinsam. Doch etwas ist anders. Waren sie nicht mal zu viert? Nach und nach fragt sich jeder: "Wo isch de Roschee?"

Man ahnt es, Roger hat sich weitergebildet, eine neue Herausforderung gefunden. Er ist dem Versprechen der Klubschule gefolgt: "Wir machen, dass Sie weiterkommen." Denn die Klubschulen der Migros bieten neben den bekannten Kursen in den Bereichen Sprachen, Sport und Hobby auch ein breites Angebot an Lehrgängen für das berufliche Weiterkommen.

Klares Markenversprechen und gleichzeitig eingängiger Claim ist "Mehr Erfolg". Den Wahrheitsgehalt dieser Aussage bestätigen notabene die Klubschul-Absolventen jeweils an eidgenössischen Diplomprüfungen mit ihrer überdurchschnittlichen Erfolgsquote. Der 30-sekündige Spot wurde von den beiden englischen Regisseuren Richard Hickey

und Colin Howard in Zürich gedreht. Produziert hat der freie Agency Producer Cem Capanoglu mit Snap Film. Der Spot "feierte" seine Premiere im Kino am Berg und wird ab 2. August 2004 in weiteren Schweizer Kinos sowie im Schweizer Fernsehen und bei diversen Regional-TV-Sendern zum Einsatz kommen. Als Werbemittel kommen seit 16. Juli TV- und Kino-Spots zum Einsatz.

Verantwortlich bei Koordinationsstelle der Klubschulen KOST, Zürich: Peter Kyburz; Verantwortlich bei Weber Harbeke, Zürich: Thomas Harbeke, Max Weber(CD), Christian Sidow (Text), Jürg Ernst (AD), Andrea Mendler, Nadja Meier (Grafik), Ursula Künzle, Urs Hirschi (Beratung), Cem Capanoglu (Agency Producer); Verantwortlich für TV-Spots: Michael Kindermann, Snap Film AG, Zürich(Produktion), Richard Hickey, Colin Howard(Regie), JingleJungle, Zürich (Ton), Massive Music.

In Anlehnung an die Migros Top-Down Kommunikations- und Werbestrategie entstanden in Deutschland Kampagnen, die die Weiterbildung mit einheitlichen Slogans und einem abgestimmten werblichen Außenauftritt darzustellen versuchten. So präsentierten die Landesverbände der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Bayern Hessen und Nordrhein-Westfalen ihren Mitgliedern Grundgerüste einer einheitlichen optischen Präsentationsform, die mit geringen individuellen Modifikationen übernommen werden konnten. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ergänzten diese Corporate Design-Aktivitäten um ein abgestimmtes Werbemittel-Set, Bayern verband die Corporate Design-Initiative nicht nur mit der Kommunikation des neuen Slogans „Wissen und mehr“, sondern auch mit Marketing-Fortbildungen und dem Vertrieb eines Marketingkoffers. Alle bayerischen Mitgliedseinrichtungen waren in diesen Prozess eingebunden (vgl. Löffel 2000). Hessen lehnte sich eng an das bayerische Konzept an (vgl. u.a. Wolf 2004). Auf Bundesebene ist es vor allem das Netzwerk Berufliche Bildung des Deutschen Volkshochschulverbandes, das die Kampagnenfähigkeit der Volkshochschulen fördert. Dies geschieht wesentlich auf zwei Ebenen: Einmal durch gemeinsame Plakataktionen mit den beteiligten Mitgliedsverbänden, zum anderen durch Medienpartnerschaften mit attraktiven Partnern aus dem Printbereich oder aus der Computerbranche. Kampagnenfähigkeit versucht der Deutsche Volkshochschulverband auch durch Sponsoring in Zusammenarbeit mit Fachbuchverlagen (Deutscher Volkshochschulverband 2003 vgl. auch Staemmler 2004; Rex 2004) zu erzielen.

Kein Landesverband der Volkshochschulen hat es geschafft, alle Einrichtungen unter einer gestalterischen Dachmarke zu platzieren und auch der Deutsche Volks-

hochschulverband hat sich in Fragen einer Erhöhung des Wiedererkennungswerts durch einheitliche Gestaltungsprinzipien und eine abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit bislang zurückgehalten und dies – auch aus strukturellen, da trägergebundenen Voraussetzungen - den Landesverbänden und ihren Mitgliedseinrichtungen überlassen.

2.4.6 Zusammenfassung

In einer Zusammenschau der Entwicklung fällt auf, dass kein Teilbereich des Marketing so intensiv diskutiert wurde, wie der der Kommunikationsgestaltung, mit der Folge, dass Leitungen häufig sogar (aus Unkenntnis?) ihr Managementhandeln im Marketing auf Öffentlichkeitsarbeit, als ein Teilbereich des Kommunikationshandelns, reduzierten (vgl. Robak 2004; vgl. dazu auch Möller 2002, S. 292). Die Debatte um die Defizite im Gestalterisch-Technischen wurde über viele Jahre vorwiegend in verschiedenen Weiterbildungszeitschriften sowie auch durch Support des Bundesverbandes und der Landesverbände der Volkshochschulen gefördert. Künzel/Böse griffen die Forderung der Notwendigkeit Zielgruppen spezifischer Ansprache insbesondere bildungsferner Gruppen auf (vgl. Olszewski 1970; Gyldenfeld 1980; Strunk 1980a); ihre Vorschläge wurden nicht dauerhaft in die Praxis umgesetzt. In einigen Weiterbildungseinrichtungen wurde die Forderung nach Hauptberuflichkeit im Bereich des Marketing realisiert, vorzugsweise mit dem Fokus auf Öffentlichkeitsarbeit (vgl. von Rein 2000; Möller 2002; Robak 2004). Immer noch fehlen in den meisten Einrichtungen basale Daten zur umfassenden Kommunikationsgestaltung (vgl. von Rein 2000, S. 39), und nach wie vor besitzen die nicht-kommunal ausgerichteten Weiterbildungseinrichtungen größere Handlungsspielräume (vgl. Möller 2002, S. 283). Zentrale Kommunikationsfelder befinden sich in einem Übergangsstadium, so etwa der Bereich der print- und netzgestützten Vertriebsformen. Personale Kommunikationsformen gewinnen angesichts der Multiplikatorfunktion persönlicher Empfehlungen (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 172) an Bedeutung und sind unter anderem ein Distinktionsmerkmal in der Kommunikation mit bildungsfernen und nicht primär schriftbasiert kommunizierenden Zielgruppen wie Migrantinnen und Migranten. Die Rezeptionspräferenzen mit Blick auf die verschiedenen Anspracheformen im Bereich der Kommunikation unterscheiden sich und erlauben kaum noch eine milieuübergreifende Ansprache (vgl. Künzel/Böse 1995); sprachliche Barrieren scheinen eher zu- als abzunehmen. Wenn der Nutzen fehlt, greift eine zudem oft nicht gegenstandsadäquate werbliche Ansprache kaum (vgl. Maisberger

1991, S. 122). Ist die intrinsische Motivation hingegen vorhanden, bedarf es kaum einer werblichen Ansprache (vgl. Schiersmann 2006, S. 47ff). Angesichts einer Kumulation von Vorbehalten und sozialisations- bzw. bildungsbiographischen Hindernissen (vgl. Schiersmann 2006, S. 86) kann die beste Werbestrategie dort nicht umgesetzt werden, wo der einzelne keinen Sinnzusammenhang sieht. Kommen Passungsprobleme in der Ansprache zwischen Planenden und Abnehmenden (etwa in der Sprache der Programmhefte) oder in der Gestaltung von Werbemitteln (durch professionsfremde Graphiker) hinzu, ist dieser fragile Prozess gestört. Vollends überkomplex wird es, wenn bildungswiderständige Zielgruppen mit gesellschaftlich „aufgeladenen“, schwer verkäuflichen Produkten der politischen oder sozialen Bildung konfrontiert werden. Die Forderung nach einer Passung auf dieser Ebene wird häufig erhoben (vgl. u.a. Meueler 1978; Sarges/Haeberlin 1980a; Gottmann, 1985; Geißler 1997), allerdings fehlen auf der Praxisebene Vorschläge zur Operationalisierbarkeit (vgl. Künzel/Böse 1995, S. 60ff). Die Debatte ist von einer Jahre währenden moralischen Überfrachtung gekennzeichnet (Bildende und Werbende sind Partner; vgl. von Rein, S. 32ff). Von Hoffnungen, der kommerziellen Werbepraxis folgend mehr Teilnehmende für die Weiterbildung gewinnen zu können (vgl. Pöggeler 1964), über Diskussionen zur imageprägenden Kraft werblicher Maßnahmen (Wenzel 1969), hin zu Appellen, nicht nur das Leichtgängige zu fördern (Meueler 1978) bis zu Forderungen:

„Werbung hat sich ihrer Zielsetzung bewusst zu sein, nicht `Mitteilungsforum` eines etablierten Weiterbildungs-Betriebs zu sein, sondern ein helfender Anstoß für solche, die auf dem Weg lebensunterstützenden Lernens nicht oder nur zögerlich vorankommen. Wir meinen: Nur im letztgenannten Sinne taugt Werbung, etwas und jemanden zu `bewegen`“ (Künzel/Böse 1995, S. 9)

wurde immer wieder reklamiert, diejenigen einzubeziehen, denen eine intrinsische Motivation zur Bildung fehlt. In der Praxis zeigt sich eine Neigung zur Diskontinuität. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit für sperrige Produkte war oft temporär und projektgebunden, sieht man einmal von den bereits genannten Projekten mit privaten Sponsoren im Alphabetisierungsbereich ab. Auch die kompensatorischen Werbeaktivitäten zwischen Volkshochschulen und Rundfunkanstalten orientierten sich zumeist nicht an Bildungsfernen, sondern versuchten sich in einer „Mittellage“ der Ansprache vieler potenziell Interessierter. Im Bereich der Kommunikation dominiert der Experimentalcharakter, unter anderem auch durch den Jahre währenden Versuch,

Volkshochschulen durch regionale oder landeseinheitliche Designvorschläge unter einer „Marke“ erkennbar werden zu lassen.

Die Kommunikationsgestaltung ist in allen ihren Ausprägungen eng mit der Produktgestaltung verbunden. Offenheit für ein Produkt schafft auch Offenheit für die Werbung. Die spezifische Widerständigkeit des Lernens Erwachsener (vgl. Friebel 1977) lässt es hingegen fast unmöglich erscheinen, dort werblich zu reüssieren, wo die Diskrepanz zwischen „sein“ und „sein wollen“ (Wenzel 1969) aufgrund mangelnder Nutzengebundenheit zu groß ist.

Gefordert ist dennoch, und dies besonders im Kommunikationsbereich, die stetige Weiterentwicklung einer „spezifischen Professionalitätsstruktur erwachsenenpädagogischen Handels (durch) die Dialektik von ethischer Leitorientierung und instrumenteller Professionalität“ (Arnold 1991, S. 22). Beide Pole müssen sich, wie die Diskussion gezeigt hat, in produktiver Aufarbeitung der Jahre währenden Diskussion (vgl. u.a. Gieseke/Meueler/Nuissl 1991) aufeinander zu bewegen. Studien, die einen direkten Vergleich zwischen kommerziellen Werbekampagnen und den Spezifika der Werbung öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen aufzeigen, fehlen bisher (vgl. Möller 2002, S. 295). Sie könnten helfen, die Kluft zwischen instrumenteller Professionalität, die oft keine gegenstandsadäquaten Anspracheformen besitzt und einer ethischen Leitorientierung, die eine Redefinition der Probleme individueller und gesellschaftlicher Nutzengebundenheit von Bildung (und ihre Transformation in werbliche Ansprache) anstreben muss, zu minimieren.

3 Überprüfung der Marketingziele und Erfolgskontrolle

Marketingkontrolle beinhaltet die Beschreibung der Ziele einer Marketing-Organisation, die Beurteilung möglicher Abweichungen und die daraus resultierenden Konsequenzen. Hasitschka/Hruschka (1982, S. 11) beschreiben Marketing-Kontrolle als „laufende Gewinnung von Daten über Abweichungen realisierter Zielgrößen von definierten Soll-Werten und Analyse der Abweichungsursachen.“ Möller (2002, 281) skizziert die damit verbundenen kostengebundenen Beurteilungsverfahren. Sie schildert ebenfalls die organisatorische Einbindung, die das Thema „Marketing“ in den von ihr untersuchten Volkshochschulen erfährt. Zwei von vier untersuchten Einrichtungen haben für einen Teilbereich des Marketing, für Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Stellen geschaffen (vgl. ebenda S. 280). Betrachtet man darüber

hinaus die verschiedenen Marketing-Konzepte, die für Einzeleinrichtungen erstellt wurden (vgl. u.a. Fachhochschule Augsburg 1990, Fachhochschule Offenburg 1993/1994; Rudolf 1990, Nüssler 1990/1991, Volkshochschule Achertal-Renchtal 1994), so zeigt sich, dass den Empfehlungen in den meisten Fällen keine Kontrollüberprüfung folgte. Ähnliches kann auch von den Marketingüberlegungen der Landesverbände gesagt werden.

Die Marketingempfehlungen beziehen sich meist auf Teilsegmente des Angebots (Erhöhung des Männeranteils der Volkshochschule, Erhöhung der Teilnehmerzahl insgesamt; vgl. bvv 1998). Eine wissenschaftlich fundierte und an Meßgrößen orientierte Überprüfung der Marketingaktivitäten, die zudem noch die Kosten für Marketingaktivitäten und ihre (fehlende) Amortisierung mit einbezieht, fehlt in den meisten Fällen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig:

- Immer noch wird Marketing, wie gezeigt, mit Öffentlichkeitsarbeit verwechselt und daher unterkomplex gehandhabt.
- Viele Einrichtungen verfügen nicht über die personellen Kapazitäten, Marketing oder Teilbereiche davon dauerhaft zu personalisieren.
- Die institutionellen Einwirkungsmöglichkeiten auf die verschiedenen Parameter (angebotene Produkte, Preiselastizität, Distributionsmöglichkeiten räumlicher und zeitlicher Art, Werbeumfang etc.) sind in hohem Maße von den Flexibilitäten der Rechtsform abhängig.
- Marketing-Empfehlungen sind oft temporär von außen eingekaufte Dienstleistungen (entweder über Kooperationsprojekte mit Hochschulen, die zeitlich begrenzt sind oder über einen ebenfalls zeitlich begrenzten extern vergebenen Auftrag). Sie enden oft mit der Zielformulierung; für die Überprüfung der Maßnahmen fehlen nachfolgend die Ressourcen.
- Nicht alle 'Marketingkonzepte' orientieren sich auch an den klassischen Marketingmodellen und sind daher auch kaum in überprüfbaren Parametern darstellbar (vgl. Foschepoth 1997, Camerer 1997).
- Das Massengeschäft der Volkshochschulen verhindert die „auswertende Konzentration“ auf Einzelaktivitäten, d.h., wenn ein neues Produkt mittels Werbung implementiert werden konnte, bleibt oft nicht die Zeit, zu überprüfen, welche Werbeform wesentlich für den Erfolg der Implementierung eines Angebots verantwortlich war.

- Einzelne Marketingelemente – wie Imagekampagnen oder Imagewerbung – entziehen sich einer direkten Messung.
- Notwendige finanzielle Maßnahmen unterbleiben aufgrund der restriktiven Finanzlage. Vorabinvestitionen sind selten möglich.

Dies alles spricht nicht gegen die Nutzung der Marketinginstrumente. Auch wenn die meisten Einrichtungen nach wie vor aus unterschiedlichen Gründen überfordert oder handlungseingeschränkt sind: wenn es um die systematische Nutzung des Marketings geht, ermöglicht die präzise Kenntnis der Instrumente die Formulierung von Teilzielen. Vielleicht liegt hier auch ein Manko der Debatte: Kleinschrittige Ziele als Ausgangspunkt, und zwar auf allen Ebenen, Bundesebene, Landesebene und einzelne Einrichtung könnten helfen, die Arbeit mit Marketinginstrumenten zu optimieren. Es sollten, wie gezeigt, nur Ziele sein, die auf realistischen Umsetzungserwartungen basieren. Wenn der Männeranteil in einer Weiterbildungseinrichtung erhöht werden soll, aber keine akzeptierten Produkte zur Verfügung stehen sind, ist eine solche Zielformulierung nicht nur illusorisch, sondern die Kontrolle unterbleibt allein deshalb, weil der Appellcharakter des Ziels von Beginn an den mangelnden Realismus untermauert. Je kleinschrittiger das Ziel, desto besser die Übung im Marketinginstrument. Ziele, die von übergeordneten Einrichtungen auf der Landes- und Bundesebene vorgegeben werden, sollten komplexitätsreduziert sein und in ihrer Umsetzung begleitet werden. Ein Landes- oder Bundesverband, der eine Erhöhung der Teilnehmerzahlen in Kenntnis schwieriger Rahmenbedingungen als Ziel formuliert (und begleitende Maßnahmen zur Unterstützung dieses Ziels unterlässt), fördert den Akzeptanzverlust des Marketing in seinen Mitgliedseinrichtungen durch unprofessionelle Handhabung. Komplexitätsreduzierung in den Marketingzielen mit verbindlicher Festschreibung der Verantwortung für kleinste Teilziele ist ein Weg, der Sperrigkeit des Kontrollthemas zu begegnen. Die Ressourcenknappheit öffentlich verantworteter Einrichtungen zwingt dazu. Gleichwohl helfen auch kleinere Ziele, das Management zu optimieren. Nicht akzeptiert werden kann indessen, „dass sich vhs Leiter/-innen ihre individuellen Marketingvorstellungen `zusammenbasteln‘“ (Moeller 2002, S. 292). Möglichkeiten, das Thema in seiner Komplexität für die Einrichtung zu erkennen und ausgewählte Teilaspekte in fest definierten Zielschemata zu bearbeiten, gibt es mittlerweile genügend. Die Entschuldigung, Marketingaktivitäten mit dem Verweis auf vorhandene Flyer zu rechtfertigen, hätte schon vor fast dreißig Jahren nicht gelten können; heute gilt sie weniger denn je.

E Marketing als Chance für eine neue Zieldiskussion in der öffentlichen Weiterbildung

In der Angebotspalette der Erwachsenenbildung gibt es Produkte, die vergleichsweise "einfach" „verkauft“ werden und andere, die auf einen kleinen und oft schwer motivierbaren Interessentenkreis treffen. Es gibt Adressaten, die für bestimmte Produkte unaufwändig zu gewinnen sind; bei anderen muss größere Überzeugungsarbeit geleistet werden. Dort, wo es ohne größeren Aufwand möglich ist, Produkte und einen Interessentenkreis miteinander zu verbinden, spreche ich von einem elastischen Markt. Dort, wo dies einen größeren strukturellen Aufwand erfordert, spreche ich von einem weniger elastischen Markt.

Die komplexe Aufgabe der öffentlich verantworteten Weiterbildung liegt darin, den elastischen Markt mit qualifizierten Leistungen zu bedienen und den weniger elastischen zu erschließen.

Das heißt: Marktsegmentierung mit Optimierung des Kostendeckungsgrades wo möglich und gesellschaftliche Moderatorenfunktion ohne Kostendruck wo nötig. Siebert (1995a, S. 125) fordert von der öffentlich verantworteten Weiterbildung ein traditionsbasiertes Selbstbewusstsein, jenseits des Profildrucks der privaten Konkurrenz und auch jenseits des Anspruchs, milieuübergreifende Akzeptanz finden zu können:

"Alle Marketingexpert/innen stimmen darin überein, dass Profilierung und Profiltreue Fundamente einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit sind. Vielleicht kann das Profil der Volkshochschule auch eine gewisse Resistenz gegen wechselnde Moden sein, vielleicht ist das Insistieren auf didaktische Professionalität und Seriosität, auf Aufklärungstradition und einem zeitgemäßen Bildungsbegriff ein Markenzeichen der Volkshochschule. Zur Profilierung kann auch eine deutliche Abgrenzung zu kommerziellen Bildungsanbietern gehören. Notwendig ist zweifelsohne eine Analyse, welche 'Milieus' nicht oder nur mit einem hohen Aufwand an Zeit und Kosten erreicht werden. Vermutlich gehören dazu auch die 'Eliten' aus den Chefetagen. Zwar ist der Begriff des Volkes und der Volksbildung in Verruf geraten (...) Vielleicht kann dieser Begriff in einem interkulturellen, nicht-nationalistischen Sinn pädagogisch neu erörtert werden, z.B. im Sinne einer politischen Allgemeinbildung 'für alle gemeinsam'".

Dabei wird deutlich, dass die einzelnen Programmteile unterschiedlichen Begründungszusammenhängen unterliegen. Im Sinne der bereits erwähnten Zweiteilung der elastischen und weniger elastischen Märkte unterscheide ich:

- finanziell rentable Programmteile. Hierunter verstehe ich Seminare, die die Teilnehmenden selbst finanzieren und die „Lernbedürfnisse im persönlichen Interesse“ (Strunk 1980b S. 179) abdecken;
- gesellschaftlich rentable Programmteile, die im allgemeinen Programm einer Weiterbildungseinrichtung kostengünstig angeboten werden oder die drittmittelfinanziert sind, weil der/die Einzelne keine Eigenmittel aufbringen kann oder muss. Letztere decken „gesellschaftliche Qualifikationsbedarfe“ ab, die dabei natürlich auch dem Einzelnen zugute kommen (vgl. Strunk ebenda).

Der Unterschied zwischen den finanziell rentablen Programmteilen, die mit einem jeweils festgelegten Anteil an den institutionellen Gesamtkosten individuell aufgebracht werden, und den gesellschaftlich rentablen Programmteilen liegt unter anderem in der Zieldefinition. Im Bereich der gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfe ist die Zieldefinition von herausragender Bedeutung, denn es ist für eine Weiterbildungseinrichtung einfacher, individuelle, finanziell rentable Ziele zu kommunizieren als gesellschaftliche, die seltener auf nennenswerter finanzieller Beteiligung des Einzelnen basieren. Eine vom Einzelnen finanzierte Individualteilnahme wird als individuelle Zieldefinition zur Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung – und damit als persönlicher Gewinn und Nutzen - wahrgenommen; eine von der Allgemeinheit vorwiegend und nicht nur teilweise über Steuermittel oder andere Finanzquellen gestützte gilt als gesellschaftliche Notwendigkeit mit ungewissem, da oft nicht direkt auf (Vermittlungs)-Erfolg in Beruf oder Gesellschaft programmiertem Ausgang.

1 Zwei wesentliche Endkundenmärkte

Deutlich wurde, dass es in der öffentlich verantworteten Weiterbildung im Wesentlichen zwei Kundengruppen gibt, die die Weiterbildung mit unterschiedlich ausdifferenzierten Marketinginstrumenten erreichen kann und dass der Blick auf diese Kundengruppen auch handlungsleitend für den jeweiligen Einsatz der Marketinginstrumente werden muss.

Zum einen existiert der so genannte „individuelle Endkundenmarkt“, mit weitgehend finanziell rentablen Programmteilen, deren jeweiliger Kostendeckungsgrad ausge-

handelt werden muss. Hier werden „Lernbedürfnisse im persönlichen Interesse“ (Strunk 1980b) angesprochen, und hier kommt es in der Regel zu Vereinbarungen mit selbst zahlenden, freiwillig erscheinenden Kunden. Dieser individuelle Markt kann mit den Marketinginstrumenten erschlossen werden; es ist aber auch deutlich, dass er bestimmten Restriktionen unterliegt. Man wird nie ALLE erreichen können (vgl. Friebe 1993); auch ein längerfristiger Blick in die Teilnahmemotivforschung mit den offenen Fragen der Jahrzehnte währenden ‘sozialen Selektivität’ von Weiterbildung, wirkt eher ernüchternd (vgl. u.a. Schulenberg 1957, Siebert 2006, Gerhard 2006, Schiersmann 2007, Bremer 2006 und 2007). Aber man kann an einer besseren Passung der Instrumente zwischen Organisation und Teilnehmenden arbeiten, unter besonderer Berücksichtigung der Passungsprobleme zwischen pädagogisch Planenden und Teilnehmenden. Diese Probleme wurden besonders in den 70er und 80er Jahren herausgearbeitet. Tietgens hat – so interpretiert ihn Bremer (2005, S. 46) aufgezeigt,

„dass getragen von den mittleren und gehobenen Schichten und der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, ein bestimmter, von Zweckfreiheit, Diskussion, Offenheit und weniger von methodischer Wissensvermittlung geprägter Bildungsstil dominant war. Arbeiter nahmen dies als Verschlüsselung wahr.“

Überprüft werden muss, ob die Lebenswelten von Planenden und Teilnehmenden heute noch so dichotom sind, dass es auf der Planungsebene zu Missverständnissen, Widerständen durch Verweigerung resp. Nicht-Annahme etc. kommt. Dabei soll nicht einem affirmativen, stromlinienförmigen Programm das Wort geredet werden (vgl. Robak 2004), aber selbst das innovative Produkt benötigt nach wiederholter Präsentation einmal Teilnehmende und darf nicht als stumme Anklage vermeintlicher Ignoranz der Adressaten im Programmheft verweilen. Auf dem Individualmarkt muss die Preisentwicklung bewusster beachtet werden. Nicht erst Tippelt/Weiland/Panyr (2003) haben auf die Gefahr der Ausgrenzung der unteren und mittleren Mittelschichten aufmerksam gemacht; schon Tietgens (1993) hat von der Exklusionsgefahr der „Mittleren Lagen“ gesprochen. Wenn der Individualkunde strukturell gesehen Individualkunde bleibt (und nicht durch staatliche Allokationsmaßnahmen gleich welcher Art in die Lage versetzt wird, wesentliche Teile des Preises refinanzieren zu lassen), muss dies in die Marketingüberlegungen einer öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtung verstärkt einfließen. Die Aufbereitung der entsprechenden Informationsinstrumente (= Analyse der Preisschwellen für nicht staatlich alimentierte Endkunden) und die Reaktion auf der Ebene der Aktions-

instrumente ist erforderlich, auch deshalb, um individuellen und gesellschaftlichen Verwerfungen (z.B. eine berufliche Notwendigkeit, die aus finanziellen Gründen nicht umgesetzt werden kann und Ausgrenzungsrisiken beinhaltet) vorzubeugen (vgl. Dollhausen 2005; Schiersmann 2006; Nagel 2007). Empirische Untersuchungen über Kaufkraftverluste, die Auswirkungen auf Bildungsteilnahme haben, müssen regelmäßig erfolgen. Die Entgrenzung von Zeit gekoppelt an einen bei engeren Zeitfenstern noch rigideren Nutzenbegriff muss beim Individualkunden künftig stärker berücksichtigt werden. Auf die Notwendigkeit adäquater Anspracheformen hat bereits Tietgens (1978) hingewiesen und auch Siebert (1995a, S. 125) konstatiert:

„Milieuspezifische Strategien der Öffentlichkeitsarbeit scheinen sich aufzudrängen, vielleicht auch deutlichere subkulturelle Differenzierungen der Programme und Ankündigungen. Dabei kommt der Sprache der Arbeitspläne und Prospekte eine besondere Bedeutung zu. Milieugrenzen sind nicht zuletzt auch Sprachgrenzen.“

Die Studien von Barz/Tippelt (2004 und 2004a) zum Milieumarketing können auf der Ebene der individuellen, freiwillig Teilnehmenden mit Blick auf die vier genannten Aktionsinstrumente Hilfen leisten. Exemplarisch sei auf die Analysen der Autoren mit Bezug auf die Inanspruchnahme persönlichkeitsbildender Seminare in den verschiedenen Milieus verwiesen (ebenda, 2004b).

Bildung ist heute mehr denn je nutzegebunden, und Menschen, die die Teilnahme an organisierter Weiterbildung generell ablehnen (sich aber möglicherweise anderweitig weiterbilden), kommen möglicherweise nur dann in organisierte Bildungsmaßnahmen, wenn es unumgänglich notwendig ist oder eine Nichtteilnahme mit einem beruflichen Risiko verbunden ist. Die Einführung der EDV, die sich in weiten Teilen der Breitenbildung über die öffentliche Weiterbildung und hier insbesondere die Volkshochschulen vollzog, stellte ein solches Beispiel dar. Nach den Innovatoren, die bereits teilnahmen, als sich der umfassende Einsatz noch nicht abzeichnete, kamen die Weiterbildungsaffinen, die grundsätzlich offen sind für neues Lernen. Mit zunehmenden Zwang (meist beruflicher Art) wuchs die Zahl derer, die trotz genereller Weiterbildungsabstinenz den Besuch einer organisierten Weiterbildungsveranstaltung als ausnahmsweise einmal zielführend akzeptierte (darunter waren auch viele Männer; es verwundert daher nicht, dass der Frauenanteil nach dem Ende des EDV-Booms in den öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen wieder steigt; ein ähnliches, auch von Männern benötigtes Ersatzprodukt ist auf absehbare Zeit nicht in Sicht). Die individuelle Nutzegebundenheit von Bildung (privat wie beruflich) und die Widersprüche, die sich in der tendenziellen Wertschätzung von

Bildung in Relation zu ihrer tatsächlichen Inanspruchnahme manifestieren, müssen eingehender untersucht werden (vgl. Gerhard 2006, S. 13ff.; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Statistisches Bundesamt 2003). Schiersmann (2006) und Siebert (2006) haben Motivationsbezüge und Lernbarrieren benannt, die in erweiterte Marketingfortbildungen einfließen sollten.

Neben dem individuellen Endkundenmarkt gibt es den in vielen Fällen bis zu hundert Prozent öffentlich oder teilöffentlich refinanzierten Markt für gesellschaftlich rentable Programmteile, die in einen individuellen Nutzen münden sollen. Hier werden alle Angebote subsumiert, die drittmittelfinanziert werden (über Arbeitsagenturen, EU, BAMF, Stiftungen oder andere Einrichtungen) und an denen der Einzelne in der Regel (zur Sicherung des gesellschaftlichen und letztlich individuellen Nutzens, d.h. Vermeidung dauerhafter staatlicher Unterstützung) teilnehmen muss (vgl. Neidhard 2006; Avenarius/Nuissl 2005). Nicht-Teilnahme, Fehlzeiten oder Verweigerung sind in der Regel an materielle/finanzielle Sanktionen gekoppelt; der Einzelne zahlt keinen Preis für die Teilnahme, er zahlt einen Preis für die Nicht-Teilnahme. Auch hier greifen die Marketinginstrumente, wenngleich unter anderen Bedingungen. Die Güte des Produkts steht trotz des Zwangscharakters (oder gerade deshalb) im Vordergrund. Additives Aneinanderreihen lose verkoppelter und nicht zielführender Seminaraktivitäten kann demotivierend oder stigmatisierend (im Sinne von Nichtvermittelbarkeit) wirken (vgl. Friebel 1993; Ehmann 2006). Die materielle Abhängigkeit des Kunden „Weiterbildungsanbieter“ vom Finanzgeber (drittmittelgebende Institution) darf nicht zu Produktproblemen führen, die schlimmstenfalls mit der nur mittelfristig nutzengebundenen Situation der Klientel erklärt werden. Lernvoraussetzungen und Lernbarrieren der Zielgruppe müssen vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung untersucht werden. Dies betrifft insbesondere bildungsferne Gruppen und ältere, aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzte Teilnehmende (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2004; Faulstich 2006; Krapp 2006; Ludwig 2006). Die Kosten für Bildung müssen jenseits der materiellen Restriktionen, die bei Nichtteilnahme greifen, vermittelt werden, nicht zuletzt, um auch einem Zwangskunden deutlich zu machen, dass Bildung ihren Preis hat, den er vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt individuell aufbringen muss. Der Zwangscharakter der Teilnahme sollte kein Grund sein, nicht über Distributionsfaktoren nachzudenken. Zeit ist nicht deshalb ein verschwenderisches Gut, weil jemand keine Arbeit hat (vgl. Siebert

2006). Vielleicht können in bestimmten Fällen Online-Lernsegmente Zeitfenster schaffen, die für verstärkte Qualifizierungsbemühungen oder eine bessere work-life-balance (etwa bei Alleinerziehenden) sorgen können. Je nach individueller Lernbiographie kann es zu einer Kumulation von Lernwiderständen kommen (kein individueller oder beruflicher Nutzen; keine Aufwertung im sozialen oder beruflichen Bereich), die eine differenzierte Ansprache im Bereich der Kommunikationsinstrumente erfordern. Auch hier entbindet die Zwangsteilnahme nicht von der Eruiierung der Motivlagen. Eine profunde Kenntnis der Motive und möglicher Lernbarrieren hilft, dem Ziel, über einen gesellschaftlichen Nutzen (Verringerung der Zahl der Arbeitslosen durch Teilnahme an einer Qualifizierung) einem individuellen (Erfolgserlebnis durch Aufnahme von Arbeit und damit möglicherweise die Einsicht, den Arbeitsplatz durch folgende eigenständig organisierte Bildungsmaßnahmen zu sichern) näher zu kommen. Nur bei einer Arbeitsaufnahme, die eine eigenständige Bildungsrefinanzierung erlaubt, greift die Forderung, „dass sich Bildungsinvestitionen mit zunehmendem Lebensalter und zunehmender Arbeitsmarktnähe von einem öffentlichen zu einem privaten Gut entwickeln und damit der privaten Finanzierung vorbehalten sein sollten“ (Klös/Kroker 2005, S. 408). Nur durch individuelle, gesellschaftliche und/oder berufliche Statussicherung oder Statusverbesserung kann die Bereitschaft, den Nutzen von Bildung nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für den Einzelnen als sinnvoll zu verstehen, forciert werden. Im besten Falle weitet sich der Bildungsbegriff und geht über die einfache, utilitaristische Stufe hinaus, den Hoffnungen folgend, die Sarges/Haeberlin u.a. (1980) sowie die Vorläufer in den 60er und 70er Jahren bereits formuliert haben. Eine vorschnelle Diskreditierung dieses einfachen utilitaristischen Bildungsbegriffs durch kommunikationsdeterminierende bildungsgewohnte Milieus führt zu Verwerfungen im Bildungsbereich (vgl. Tietgens 1978, Bremer 2006, 2007).

Zwischenformen wurden bei einem Versuch der Kategorisierung der Marketinginstrumente für die Zielgruppe der Individual- und der institutionellen Kunden außen vor gelassen. So gibt es den freiwilligen Endkundenmarkt, der niedrig preisig ist und schwer vermittelbare Produkte offeriert (wie beispielsweise die politische Bildung). Er bleibt damit ein freiwilliger Endkundenmarkt, mit der besonderen Verpflichtung, ein individuell, aber auch gesellschaftlich rentables Produkt unter zumeist politisch definierten, niedrigen Preisvorgaben (und den damit verbundenen Vorurteilen gegen-

über Niedrigpreisigkeit) in einer Gesellschaft mit engen Zeitbudgets Zielgruppen spezifisch zu vermitteln.

Näher analysiert wurde ebenfalls nicht der Markt innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, der teilweise von öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen bedient wird. Auch hier unterliegt das Viereck Produkt, Preis, Distribution und Kommunikation anderen Restriktionsmustern. Die Güte des Produkts wird doppelt bewertet (dabei müssen die Nutzenerwartungen von Auftraggeber und Teilnehmenden nicht immer identisch sein), der Preis spielt auf der Ebene der Endkunden eine untergeordnete Rolle, die Zeitfenster sind an betrieblichen Erfordernissen orientiert, die Kommunikationsinstrumente sind – wenn überhaupt – im Vorfeld der Auftragsannahme relevant und sind dort meist auftraggeberorientiert. Die professionsspezifischen Anforderungen an das Personal differieren häufig (vgl. u.a. Geißler 1992 und 1993; Döring/Bojanowski 1993; Nittel 1996; zu partizipativen Strategien zwischen Weiterbildungsanbietern und Betrieben vgl. auch Stahl 1990; Cramer 1987).

Zielvorgaben für die finanziell und gesellschaftlich rentablen Programmbereiche

Für eine Weiterbildungseinrichtung bedeutet dies, dass die Begründungszusammenhänge für alle finanziell und gesellschaftlich rentablen Aktionsfelder definiert und in ihren Zielvorgaben beschrieben werden müssen. Nur so kommt man mit den politischen Gremien zu Zielvereinbarungen, die jene Aufgabenfelder legitimieren und finanzierbar erscheinen lassen, die sich nur begrenzt an den marktwirtschaftlichen Kategorien der elastischen, breiten Nachfrage orientieren.

Ein Beispiel: Es ist für den großen Bereich der allgemeinen Sprachkurse vergleichsweise einfach, realistische Ziele im Rahmen mittelfristiger Marketingüberlegungen aufzuzeigen. Der Stellenwert des Sprachenlernens im internationalen Kontext (Europäischer Referenzrahmen zum Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit kleinerer EU-Länder), weiße Flecken im Bildungssystem (mangelnde Sprachkenntnisse in bestimmten Schulformen), das ausgereifte, aber nicht ausreichend bekannte Zertifizierungssystem, die Motivation der verschiedenen Zielgruppen etc. bieten – neben vielen anderen Argumentationsmustern - ein differenziertes Begründungsraster (vgl. Helm 1993; Pehl, 1998, Möller 2004).

Aber bereits in der Untergruppe: Deutsch für ausländische Mitbürger (Deutsch als Fremdsprache, abgekürzt DaF) wird es komplexer:

- Die erreichbaren Ziele hängen von den individuellen Perspektiven und Lebensbedingungen der Menschen in diesen Kursen ab.
- Die persönlichen Voraussetzungen/Fähigkeiten sind nicht nur finanziell, sondern auch lernbiographisch äußerst unterschiedlich.

Deutlich gemacht werden kann im Rahmen einer Zieldefinition:

- Worin besteht der gesellschaftliche und langfristig auch der demographische Zugewinn, wenn ausländische Mitbürger Deutsch lernen?
- Worin besteht der soziale Zugewinn, wenn sie darüber Mentalitäten sowie Lebensmuster des Aufnahmelandes kennen lernen?
- Worin besteht der politische Zugewinn, wenn sie im Lernprozess Identitätserhaltung mit Integrationsanforderung abgleichen?
- Worin besteht der Zugewinn, wenn der/die Einzelne Lernfortschritte erkennt, die berufliches, persönliches Fortkommen und damit Integrationsfortschritte ermöglichen?
- Worin besteht der finanzielle/wirtschaftliche Zugewinn, wenn sich die Kaufkraft dieser Bevölkerungsgruppen durch entsprechend qualifizierte Arbeitsplätze mittel- oder langfristig erhöhen lässt?

Solche Ziele sind langfristiger, abstrakter, schwerer quantifizierbar als absolvierte Computerpässe, Buchführungsseminare, Englischzertifikate, und sie sind umso schwerer zu vermitteln, wenn die damit verbundenen Aktivitäten nicht direkt (oder gar nicht mehr) in Arbeitsaufnahme münden. Zwei Beispiele:

Im Rahmen der Bildungsaktivitäten für Mütter mit Migrationshintergrund, die nicht berufstätig werden (wollen oder können), wird der Begründungszusammenhang für die Notwendigkeit von Lernaktivitäten oft an die Erziehungsverantwortung für Kinder (als künftige Erwerbstätige) geknüpft.

Aber bereits bei älteren Langzeitarbeitslosen oder bei Senioren mit Migrationshintergrund gibt es kaum eine direkte Anknüpfung an die Erfordernisse der Bildungskette. Kämmerer, die Weiterbildungseinrichtungen Mittel für die sprachliche Integration nicht (mehr) arbeitsfähiger Zielgruppen zur Verfügung stellen, können dies mit einer moralischen Verpflichtung und mit einer idealistisch-humanistischen Haltung begründen oder sie verweisen auf die mögliche Minimierung sozialer oder gesundheitlicher Folgekosten bei einer möglichen späteren Betreuung (wobei nur Teile der sozialen

Kosten die Kommune direkt betreffen). Ehmann (2006, S. 249) stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Investitionen in Bildung als Investitionen in Humankapital zu betrachten bedeutet also nicht zwangsläufig die Förderung der Einzelnen und die Vermeidung ihres „sozialen Ausschlusses“ zu propagieren. Da Investitionen sich rentieren sollen, lohnen sie sich eben nur dort, wo sie „sich rechnen“. Und bei einigen Menschen rechnen sie sich eben nicht.“

Das Denken in Verwertungsketten, das im Bildungsbereich Einzug gehalten hat, leitet sich aus der zunehmend betriebswirtschaftlich orientierten Haltung der einzelnen Funktionsteile unserer Gesellschaft ab. Kommune, Land und Bund wägen jeweils aufgabenspezifisch ab, wo gespart werden kann und wo eine Investition in Humankapital Rendite gleich welcher Art bringt. Diese Logik ist eine andere als die betriebliche. Für denjenigen, der nicht (mehr) in die Arbeitsgesellschaft integriert werden kann (oder muss), kann sie in ihren Folgewirkungen fatal sein. In einer über viele Jahrhunderte humanistisch geprägten Gesellschaft kann Bildungsteilhabe nicht nur an Employability geknüpft werden, wenn man die Verständigung über allgemeine politische und gesellschaftliche Werte und über die sozialen Erträge nicht fahrlässig preisgeben will.

Durch differenzierte Begründungsstränge mit Blick auf einen gesellschaftlichen Nutzen durch fortschreitende Bildung ist es möglich, die Beibehaltung der gesellschaftlich begründeten Angebotssegmente auch in Zeiten knapper Kassen zu postulieren. Eindeutige Zielperspektiven sind dabei notwendig (vgl. BMBF 2004, insbes. S. 85ff) Alheit/Weiss (2004, S. 27) verweisen auf die langfristigen Vorteile präventiven Handelns und betonen, dass PISA gezeigt hat, dass

„wir in Deutschland ein eklatantes Verteilungsproblem beim Bildungsnutzen haben (...). Es dürfte ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber bestehen, dass wir die erheblichen Chancenungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb in den Griff bekommen müssen. Frühzeitige Interventionen sind ein aussichtsreicher strategischer Ansatzpunkt. Je später Investitionsmaßnahmen ergriffen werden, desto schwieriger gestalten sich Korrekturen.“

Das Institut der Deutschen Wirtschaft stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Insgesamt berappten Bund, Länder, Bundesagentur und Ausbildungsbetriebe nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln im Jahr 2004 etwa 3,4 Milliarden Euro für die nachschulische „Reparatur“ der vom Schulsystem zu verantwortenden Versäumnisse. Sinnvoller wäre es, solche Reparaturausgaben umzulenken und beispielsweise in Ganztagschulen und Schulsozialarbeit zu investieren“ (Institut der Deutschen Wirtschaft, IWD 43/2006; S. 5)

In der Formulierung von Marketingstrategien für die gesellschaftlich wichtigen Bereiche liegen die Ziele oft im gesellschaftlich-appellativen Raum. Es handelt sich hier vor allen Dingen um ein Marketing für soziale Themen, die schwer verkäuflich sind, weil sie einen Bewusstseinswandel und Verhaltensänderungen bedingen. Zudem müssen Konzepte für Bildungsungewohnte erarbeitet und in deren Multiplikatoren-umfeld verankert werden. "Die Aufgabe eines solchen Marketings (...) ist es, Nachfrage für einen objektiv notwendigen gesellschaftlichen Handlungsbedarf zu wecken." (Elser 1992, S. 17).

Mit Verweis auf Erfahrungen im skandinavischen Raum fordert Alheit (Alheit/Weiss 2004, S. 29):

„Hierzulande scheint mir ein offensiver gesellschaftlicher Diskurs über das, was Bildung dieser Gesellschaft nützt, überfällig. (...) Dabei wäre ein enges ökonomisches Paradigma gehörig auszuweiten.“

Tröster/Peters (1995, S. 137) erläutern am Beispiel der Alphabetisierungsarbeit, welchen gesellschaftlichen Zugewinn die Elementarbildung bringt. Sie arbeiten heraus, dass sich das Thema eines stetig hohen Medieninteresses erfreut ("Jede größere Zeitung, die etwas auf sich hält, hat in den letzten Jahren über 'Analphabetismus' berichtet (...) Das Thema ist Gegenstand von Talkshows (...) und Bildungs- und Informationssendungen (...) Auch als Film- und Krimi-Thema wurden Analphabeten und Analphabetinnen in den letzten Jahren entdeckt" (ebenda, S. 141)). Dadurch, dass die Medien damit auch direkt und indirekt zur Werbung genutzt wurden, entstanden Öffentlichkeitskampagnen für eine Zielgruppe, für die die öffentliche Weiterbildung einen expliziten gesellschaftlichen Auftrag hat, denn "wenn durch Alphabetisierung erreicht wird, dass eine Gruppe von Menschen ihr negatives Selbstbewusstsein überwindet und soziale Ausgrenzung aufgehoben wird (...) dann ist der geleistete Aufwand keinesfalls zu hoch" (ebenda).

Motzko (1989) hat für die politische Bildung Fragestellungen entwickelt, die den Verwertungscharakter stärker ins Blickfeld pädagogischer Überlegungen rücken. Er kritisiert, dass die Weiterbildung ignoriert, dass auch die politische Bildung dem Produktmechanismus und den persönlichen Verwertungsinteressen unterliege. Die Nutzenden erwarten - so Motzko - in der politischen Weiterbildung echte Chancenverbesserungen. Hinzu kommt, dass das "Produkt politische Bildung (...) oft völlig beliebig, weil zu abstrakt und zu allgemein" (ebenda, S. 360) ist und dass "die

Zieldefinitionen im Feld der politischen Bildung oft viel zu ungenau und zu diffus" (ebenda, S. 361) sind. Auch die Zielgruppe ist in der politischen Bildung meist nur unzureichend definiert. Motzko (1989, S. 361) stellt klar: "Es gibt nicht die Zielgruppe Bürger." Ähnliche Überlegungen haben Rudolf/Zeller-Rudolf (2004: vgl. auch DIE Zeitschrift 2/2003, Becker 2000) in die Diskussion eingebracht. Die möglichen Fehler der Anbieter, die hier angeführt werden, stellen jedoch keine Legitimationsgrundlage dafür dar, auf die Angebote zu verzichten. Dies ist besonders folgenreich vor dem Hintergrund, dass gerade Bildungsferne den Nutzen von Bildung für ihre individuellen (und auch für die oft nicht erkannten gesellschaftlichen) Belange in Frage stellen. Der Verzicht auf die Bereitstellung solcher Angebote könnte als Kapitulation im Hinblick auf eine in diesen Gruppen ohnehin angezweifelte Nützlichkeit (miss)verstanden werden. Sprengkraft besitzen beispielsweise Zahlen, die darauf verweisen, dass insbesondere unter den nicht selten in beruflicher Perspektivlosigkeit aufwachsenden jungen Hauptschüler/-innen das Vertrauen in die Demokratie schwindet; im Osten noch weit mehr als im Westen (vgl. Gaiser et al. 2005). In einer Welt, in der die soziale, gesellschaftliche und berufliche Existenz des Einzelnen über die Arbeitsgesellschaft definiert ist, ist auch der politische Beteiligungswille vielfach an Integrationschancen mit Blick auf die Arbeitsgesellschaft gekoppelt. Daraus zu schließen, dass fehlende Teilhabe am Arbeitsmarkt auch politische und gesellschaftliche Partizipationschancen obsolet werden lassen könnte, bestätigt den Einzelnen in seiner Wahrnehmung, dass Individuen nur durch Teilhabe an der Arbeitsgesellschaft in ihrer gesellschaftlichen Existenz legitimiert sind.

In Anlehnung an die Diskussion der 70er und 80er Jahre stellt sich die Frage, ob und wie ein nicht nur an berufliche Verwertung gekoppelter Bildungsbegriff wieder an Bedeutung gewinnen kann. In der ersten Phase der Marketingdebatte, weiter weg von den strukturellen Krisen, die die Arbeitsgesellschaft heute kennzeichnen, hoffte man, Menschen über die Vermittlung berufsbezogener Angebote für allgemein bildende gewinnen zu können – von einem utilitaristischen hin zu einem eher idealistischen Bildungsbegriff. Idealistisch muss dabei nicht mit zweckfrei gleichgesetzt werden, idealistischen Zielen können und sollten gesellschaftlich-gestaltende Wünsche inhärent sein, und Angebote, die nicht direkt beruflich begründet sind, sollten daher nicht sofort als „idealistisch“ etikettiert werden. Gesellschaftliche Gestaltung durch Bereitstellung allgemein bildender Angebote benötigt ein gewisses Maß

an Idealismus; sie aber deshalb sofort als idealistisch im Sinne von zweckfrei zu bezeichnen, hieße, ihren Wirkungsgrad unzulässig einzuschränken. Gruber (2001, S. 136) verweist - die dominierende berufliche Verwertbarkeit von Bildung kritisierend - auf die „neue Qualität des Nützlichkeitsdenkens in der Bildung“, und Siebert (2006, S. 28) konstatiert – besonders mit Blick auf die Entwicklungen in Ostdeutschland (ebenda, S. 43) - fast resignativ:

„Eine aufgeschobene Bedürfnisbefriedigung, d.h. die Erwartung, dass in der Erwachsenenbildung ein ‘Überschusswissen’ erworben wird, dessen Praxisrelevanz sich vielleicht in Zukunft zeigen wird, ist selten geworden. Selbstbezüglichkeit und uneingeschränkter Utilitarismus scheinen die beiden Pole des lebenslangen Lernens zu sein.“

Der makroökonomische Nutzen von Bildung ist in einer Zeit, in der alle Bestandteile des föderalen Systems betriebswirtschaftlich und kaum eine Ebene mehr volkswirtschaftlich operiert, kaum zu kommunizieren. Sind die Finanzmittel auf kommunaler Ebene, auf Landesebene und auch auf der Ebene der kooperierenden Bundeseinrichtungen (etwa der Agentur für Arbeit) budgetiert, unterbleiben Maßnahmen, die der langfristigen volkswirtschaftlichen Steuerung dienen und die keine kurzfristigen Effekte zeitigen. Die auf betriebswirtschaftlich ausgerichteter Jährlichkeit basierenden Budgets vieler Entscheidungsträger erlauben selten makroökonomische Entscheidungswege. Hier müsste ein sozial verantwortetes Marketing ansetzen. Eine Diskussion um die Effekte von Bildung in einer Gesellschaft, deren demographische Strukturen sich für Jahrzehnte irreversibel ändern werden und deren Strukturen der Arbeitsentwicklung mehr denn je von internationalen Entwicklungen bestimmt sein werden, muss den volkswirtschaftlichen Nutzen von Bildung sowie die daraus resultierenden sozialen Erträge einbeziehen und die Ergebnisse in allgemeine und berufliche Marketingempfehlungen für Bildung umsetzen. Dass die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung momentan tendenziell abnimmt und mit Bezug auf Teilnahmemöglichkeiten einer höchst selektiven Wirkung unterworfen ist (vgl. u.a. Dobischat 2003; Ehmann 2006; Siebert 2006, Deutscher Volkshochschulverband 2007; Institut für Arbeit und Technik 2007; eine leicht gegenläufige Tendenz findet sich in der VHS-Statistik für 2006; s. unter www.die-bonn.de), muss die Erwachsenenbildung in Verbindung mit der Volkswirtschaft beschäftigen, denn auch dort wird vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Segregation diskutiert, dass nicht alle Bildungsinvestitionen unmittelbare Produktivität zeitigen müssen, sondern dass sie mittelbare erzeugen:

„Sie haben jedoch durchaus positive Effekte innerhalb der Gesellschaft; beispielsweise steigern philosophische, religiöse und literarische Fähigkeiten das Humankapitel, wirken sich aber nicht unbedingt produktivitätssteigernd aus. Ökonomische Effekte sind insofern in gänzlich 'unökonomischen' Bereichen zu erwarten (politisches System, Humanität der Erziehung). Sie sind dort hochwirksam, aber nicht unmittelbar verteilungsrelevant (Schöning/Farhauer 2004, S. 19)“.

Die Studien von Beck (2007 und 2007a) über die Veränderung des individuellen, gesellschaftlichen und beruflichen Bezugsrahmens im Globalisierungszeitalter belegen, dass die gesellschaftlichen Effekte von „Überschusswissen“ und sozialen Erträgen angesichts globalisierter Entscheidungsstrukturen in Politik und Wirtschaft neu definiert werden müssen. Das Verhältnis von Individuum und Staat verliert im Übergang von der „Ersten zur Zweiten Moderne“ (Beck 2007) an Transparenz. Liberalisierungsprozesse auf den Arbeits- und Versorgungsmärkten lassen deutlich werden, dass jeder vor veränderten Verantwortungsentscheidungen steht. Individuelle Vorsorgeverantwortung ist eingebunden in ein manchmal undurchschaubares Geflecht transnationaler Wirtschafts- und Finanzstrukturen. Weltweite Probleme, wie die Erosion postkolonialer oder ethnisch fragiler Staatsgebilde, die oft supranational organisierten Lösungsansätze kriegerischer Auseinandersetzung, die aus materiellem Mangel oder dem Wunsch nach einem Mehr an materieller Freiheit entstandenen Migrationsbewegungen, die aus ethnischer Mischung oder Segregation resultierenden Integrationsherausforderungen, die Anforderungen mit Blick auf den Klimaschutz – diese und weitere Fragen müssen Gegenstand eines neuen öffentlichen Bildungsdiskurses in der Erwachsenenbildung sein. Soziologische Analysen können bei dieser neuen Kanonbildung helfen (Beck 2007). Die retrospektive Hinwendung zum bewährten geistesgeschichtlichen Traditionskanon wird als gesellschaftliche Verständigungsbasis eines Zukunftsdiskurses nicht mehr ausreichen. Sie ist ein wichtiges humanistisches Fundament zur Rückversicherung über die Herkunft, aber sie ist kein ausreichendes Hilfsmittel, um Gegenwart zu verstehen und Veränderungen angstfrei zu antizipieren.

Die Einbindung der Nationalstaaten in supranationale Strukturen und die Globalisierung verändert das Gefüge zwischen Individuum und Staat. So betrifft beispielsweise eine europäische Dienstleistungsrichtlinie das Wertgefüge zwischen Arbeitsplätzen in West und Ost. Lohnabstandsgrenzen gegenüber staatlichen Allokationssystemen werden unterlaufen; ein Arbeitsplatz ernährt seinen Inhaber und dessen Familie manchmal nicht mehr. Der materielle Wert von Arbeit sinkt, sie wird im Niedriglohn-

bereich ihrer existenzsichernden Funktion entkleidet. Der ideelle Wert hingegen wird nach wie vor propagiert - in der Regel von Gruppen, die die Folgen der Entwertung nicht erleben müssen. Ist Arbeit ohne Existenzsicherungsgrundlage würdevoll? Welche Würde haben Menschen, die dauerhaft exkludiert werden, keine Arbeit mehr finden? Gibt es eine Legitimation für eine Existenzsicherung jenseits klassischer Erwerbsarbeit - wenn ja, wie kann sie aussehen (vgl. Beck 2007 S. 165ff)?

Dies sind nur wenige, zweifelsohne sperrige Fragen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. Doch ist davon auszugehen, dass eine Gesellschaft, die das Entstehen von Überschusswissen und sozialen Erträgen - als Versuch eines Diskurses über diese rasanten Veränderungen - unterbindet, die Folgen dieser aus Intransparenz und Ignoranz entstehenden Bildungslücken in Form zunehmender gesellschaftlicher Segregationsprozesse „bezahlen“ wird. Hinzu kommt, dass der vielfach inkriminierte „Zumutungscharakter“, der mit Forderung nach lebenslangem Lernen verbunden wird, im Kern ebenfalls die Verpflichtung zur Akkumulation von Überschusswissen beinhaltet, mit dem Unterschied, dass jeder ein individuelles Risikomanagement betreiben muss - kann das richtige Wissen zur richtigen Zeit aktiviert werden? – und mit langfristig für den Einzelnen noch nicht absehbaren Folgen im psychischen, physischen und berufsbiographischen Bereich.

Aufgrund der Tatsache, dass viele lange Zeit gesellschaftlich und staatlich fest verankerte Prozesse heute zu erodieren drohen, ist der Staat verpflichtet, sozialverträglich arrangierte und öffentlich zugängliche Wege zum Erwerb dieses strukturellen Überschusswissens in der globalisierten Welt zu ebnen und dabei auch das neue Verhältnis von Individuum, Staat und Supranationalität in seiner Wechselwirkung, aber auch in seinen Auswirkungen für die individuelle Existenzsicherung deutlich werden zu lassen.

Notwendig ist ein neues soziales und auch lebensweltorientiertes Überschusswissen, - sowohl wertebasiert und als auch utilitaristisch strukturiert – das jenseits der Anforderungen mit Blick auf direkte Arbeitsproduktivität verankert ist. Einer der daraus resultierenden sozialen Erträge kann darin bestehen, dass das der Einzelne aufgrund dieses Überschusswissens möglicherweise besser in der Lage sein wird, längerfristig physisch und psychisch arbeitsfähig zu bleiben. Dass auch Demokratiesicherung ein Effekt jenes neuen Überschusswissens sein kann, braucht nicht weiter betont zu werden.

Der Staat sollte Überschusswissen dort bereitstellen und öffentlich zugänglich machen, wo es hilft, gesellschaftliche, soziale und politische Veränderungsprozesse durch bildungsbedingte soziale Erträge qualifiziert mitzugestalten. Wenn es beispielsweise darum geht, die Folgen des demographischen Wandels durch bürgerschaftlichen Diskurs mitzugestalten, kann ein neues Studium Universale für Ältere, orientiert an einigen der oben genannten Themenstellungen dazu beitragen, den Generationendialog in den nicht selten nationenübergreifenden Strukturfragen der globalisierten Gesellschaft lebendig zu halten. Wer will riskieren, dass Ältere aus Ignoranz, Nichtwissen oder Verdrängung veränderungsresistent und strukturkonservativ werden oder bleiben? Die sozialen Erträge durch Aufklärung in diesen Bereichen sind, so steht zu vermuten, höher als die politischen Kosten, die eine veränderungsresistente, quantitativ dominierende ältere Gesellschaft im Gesamtstaat evozieren kann. Gesellschaftliche Produktivität lässt sich nicht messen, Arbeitsproduktivität glaubt man, messen zu können. Doch fehlende gesellschaftliche Produktivität hat soziale Kosten, die sicherlich höher sind als die sozialen Erträge eines generationenausgleichend wirkenden Überschusswissens.

Inklusion ist in diesem Zusammenhang eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und beinhaltet mehr als die Integration in den Arbeitsmarkt. Inkludiert werden kann nur, wer versteht, wo er sich befindet und welchen Weg er gehen will. Arbeitsplatzbezogene Inklusion ohne Strukturverständnis von Staat und Gesellschaft ist gesellschaftliche Exklusion und führt in der Regel nicht zur dauerhaften Sicherung eines Arbeitsplatzes. Arbeitsplatzsicherung in der globalisierten Gesellschaft beinhaltet Strukturwissen und nicht nur Anwendungswissen in der Arbeitswelt.

Die soziologische Forschung verdeutlicht, wie sich die Rahmenbedingungen zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat verändert haben. Veränderungen gibt es unter anderem zwischen

- Individuum und Staat
- Jung und Alt
- Inländern und Menschen mit Zuwanderungshintergrund
- Nationalstaat und Supranationalität

Diese Strukturen waren im Zuge der ersten Formulierung des Kerns des Öffentlichen in den 70er Jahren in dieser Form nicht virulent. Sie müssen heute in eine Neudefinition des Öffentlichen, die eine neue Verantwortung für einen allgemeinen Bildungskanon beinhalten muss, mit einfließen. Die bloße Aktivierung der Arbeitskraft

perpetuiert unter Umständen eine strukturelle Unmündigkeit des Einzelnen, die für die Weiterentwicklung moderner Staaten angesichts der qualifikatorischen und ökonomischen Herausforderungen in einer globalisierten und neuen Wissenswettbewerben unterworfenen Gesellschaft eine Gefahr darstellen kann.

Wenn öffentliche Weiterbildungseinrichtungen die Marketinginstrumente nutzen, um Rezepte zu „verkaufen“ (so z.B. die Kampagne des Deutschen Volkshochschulverbandes: Altersvorsorge macht Schule), geraten sie möglicherweise in die pragmatische Falle der kurzfristigen, unvernetzten Bildungsverwertung, mit all den individuellen und gesellschaftlichen Risiken, die greifen, wenn Lösungsansätze beispielsweise – um das oben genannte Beispiel zu bemühen – supranationalen Finanzverflechtungen zum Opfer fallen.

Die Chance eines sozial verantworteten Marketings liegt in der Initiierung und Kommunikation einer neuen Gesellschaftsdebatte um Bildungsziele unter den geschilderten veränderten Rahmenbedingungen und unter den Prämissen des lebenslangen Lernens (vgl. Uckel 2004). Das Risiko liegt in einem kurzfristigen, pragmatischen und mit welcher Art Versprechen auch immer verbundenen Verwertungsbezug, der die oben skizzierten Rahmenbedingungen ausblendet. Ein Rückbezug auf die reflexive Radikalität vergangener Debatten, die die oben skizzierten Entwicklungen aus strukturähnlichen Perspektiven aufgegriffen haben, ist mit Blick auf eine überfällige Klärung öffentlichen Handelns im Kontext von Staat, Gesellschaft und Individuum notwendig (vgl. Faulstich/Haberzeth 2007). Humanität war in den 60er und 70er Jahren eine Kategorie, „in der gemeinsame, öffentlich verantwortete Planung die Perspektiven für die Zukunft sichern sollte“ (Nuißl 1996a, S. 140). Heute scheint Modernität einher zu gehen mit der unreflektierten Akzeptanz eines an wirtschaftlichem Fortschritt gekoppelten Staats- und Gesellschaftsverständnisses. Kollateralschäden, die die Individuen treffen, werden in Kauf genommen. Der Staat experimentiert seit geraumer Zeit mit einem neuen, nicht wirklich definierten Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit. Entstehende Vakui in diesem unstrukturiert verlaufenden Aushandlungsprozess werden entweder in Kauf genommen oder durch hektische Reparaturmaßnahmen rückgängig gemacht. Die veränderte Funktion des Staates in der Gesellschaft wird nicht in der Sichtbarmachung neuer Aushandlungsmodi deutlich, sondern nur durch nicht stringent verlaufende Rückzugsstrategien des Staates aus öffentlichen Bereichen. Jeder Einzelne muss lernen, mit den ihn betreffenden Konsequenzen dieses seit geraumer Zeit währenden Experimentalcharakters,

der aus der fehlenden Neuaushandlung öffentlicher Verantwortung in zentralen Feldern gesellschaftlichen Miteinanders erwächst, umzugehen.

Strunk (1996, S. 172; vgl. dazu auch Schulenberg 1991, insbesondere S. 112f; dort werden Thesen von W. Strzelewicz vorgestellt, die „den sozialhistorischen Hintergrund für die Erwachsenenbildung in der neueren und neuesten Zeit charakterisieren können“) stellte Mitte des letzten Jahrzehnts fest:

„Fragen wie die nach der Identität des einzelnen, nach seiner Stellung in einer fremd und bedrohlich gewordenen Welt und Gesellschaft, nach dem Sinn demokratischen Engagements bleiben womöglich der Klärung des einzelnen überlassen (...). All dies spitzt sich in seiner alltäglichen Bedeutung weiter zu, wenn man Ulrich Becks Individualisierungsthesen heranzieht. Sie besagen – beinahe unzulässig vereinfacht – dass die Gestaltung des eigenen Lebens, der eigenen Biographie in die Entscheidung und zugleich Verantwortung des einzelnen gelegt ist. Vorgegebene Orientierungspunkte (Klasse, Schicht, Geschlechterrolle, Religion) habe ihre Funktion weitgehend verloren. Die Individuen müssen die Gestalt ihres Lebens selber entwerfen und realisieren oder – wie Beck schreibt – „ihre Biographie selbst herstellen, inszenieren und auch verantworten.“ (...) Es ist von pikantem Interesse, dass Ulrich Beck auf einen Sachverhalt aufmerksam gemacht hat, den der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits 1960 – also mehr als 25 Jahre vor Beck – in seinem Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ so formuliert hat: ‘Vieles von dem, was dem Menschen früher durch Sitte und Brauch, durch Stand und Beruf, durch die Gesellschaftsordnung und die bildenden Einflüsse der Kirche nahegelegt worden war, muss er sich in unserer Zeit selbstständig erwerben oder in neuer Gestalt zu eigen machen. In einer geschichtlichen Lage, in der kein vorgebahnter Pfad mehr verlässlich ist, hat er seinen eigenen Weg zu suchen; er hat ihn auch dann zu verantworten, wenn er glaubwürdigen Autoritäten einsichtig folgt’.“

Und Tietgens (1996, S. 57f) konstatierte im gleichen Jahr:

„Mit Händen zu greifen sind (...) die Folgen der Totalisierung des Marktdenkens. Werden sie thematisiert, können auch weitere ethische Grundprobleme unserer Gesellschaft (...) zum Thema werden, wie beispielsweise:

- die Absurdität der Strategien von Überbietungsspiralen,
- die Herausforderung der Verteilungspolitik zur Unredlichkeit,
- die Reduktion des Sozialstaates auf Pannenhilfe
- die Ressourcenverantwortung im Interesse solidarischer Umweltpolitik.

In allen Problembereichen würde die Frage nach der Realisierung der Menschlichkeit anstehen. Und nur wenn EB in diesem Sinne arbeitet, kann die Titelfrage nach ihrer ethischen Dimension positiv beantwortet werden.“

(Der Titel des Beitrags lautete: Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung? I.S.)

2 Regionale Disparitäten

Dem Selbstverständnis des öffentlichen Auftrags folgend muss die Angebotsstruktur für gesellschaftlich rentable Produkte - wie die politische Bildung oder die Alphabetisierungsarbeit – flächendeckend vorhanden sein (vgl. Küchler 2004). Es darf – auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels - nicht regionalen Zufälligkeiten unterliegen, ob ein gesellschaftlich rentables Angebot vorgehalten werden kann oder nicht, denn in den nächsten beiden Jahrzehnten werden sich die regionalen Potenziale in Deutschland weiter auseinander entwickeln. Existieren bislang schon Regionen mit relativ hohen wirtschaftlichen (und damit mit Blick auf Beschäftigungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Stabilität guten) Potenzialen, so wird sich die Schere zwischen armen und reichen Landesteilen weiter öffnen. Reiche Regionen, dies zeigen die demographischen Parameter, wachsen durch stärkere Zuwanderung (= Umverlagerung) und teilweise auch durch eine vorausschauende Familienpolitik. Allerdings wird auch hier die Bevölkerung im Durchschnitt immer älter. Die über 50jährigen werden bald das Straßenbild dominieren. 30jährige werden seltener zu sehen sein, mit allen Folgewirkungen, die dies für die in unserer Gesellschaft Jahrzehnte lang auf junge Menschen projizierte Innovationskraft von Betrieben, Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen haben wird (vgl. <http://www.demographiekonkret.aktion2050.de;>). Ärmere Regionen verlieren an Bevölkerung, und zwar kommt es in erster Linie zu berufsbedingter Migration (d.h. Wanderungsbewegungen in die Wachstumsregionen). Die Bevölkerung nimmt insgesamt ab, wächst aber tendenziell in den sozial schwachen Stadtteilen und Sektoren. Dies trifft übrigens für alle Regionen zu - egal ob wachstumsstark oder wachstumsschwach: Überall wachsen die von sozialer Ausgrenzung bedrohten Stadtteile am stärksten. Um es anders zu formulieren: Dort, wo die gesellschaftlichen Integrationschancen schlecht sind, ist die Bevölkerung vergleichsweise jung.

Ein finanzieller Austausch zwischen armen und reichen Regionen wird nicht mehr ausreichen, um die wirtschaftlichen und sozialen Risiken dieser Entwicklung abzufedern. Bereits jetzt ist absehbar, dass altindustrielle Regionen und die meisten Länder Ostdeutschlands in zwanzig Jahren starke Bevölkerungsverluste aufweisen werden, mit einer zu erwartenden Akkumulation sozialer Risiken (Rump 2006, BMBF 2006).

Regionen, die von diesem Wandel betroffen sind, werden in stärkerem Maße kompensatorische Maßnahmen benötigen, die Beschäftigung und politische Bildung mit-

einander verknüpfen, denn die dauerhafte Verwaltung (und nicht Gestaltung) eines großen Risikopotenzials kann zu politische Verwerfungen führen.

Zwar hat der demographische Wandel eine egalitäre Komponente, denn er trifft alle Menschen gleichermaßen, auf der Makroebene mit den politischen und sozialen Megathemen Rente, soziale Sicherung, Gesundheit etc.. Er hat jedoch auf der Mikroebene unterschiedliche Ausprägungen, die auch Auswirkungen auf Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten haben. Stadt- und Infrastrukturplanung vollzieht sich in Regionen, deren Einwohnerzahl in den kommenden beiden Jahrzehnten relativ stabil bleibt, anders (man wird dort, so wird prognostiziert, im dritten Jahrzehnt des demographischen Wandels zum Umdenken gezwungen sein) als in Regionen, deren Entvölkerung schon begonnen hat (vgl. www.bildungsbericht.de).

Regionen mit relativ guten Arbeitsmarktprognosen haben in größeren Teilen andere Qualifizierungsbedarfe als solche, in denen Beschäftigungspolitik dazu dient, gesellschaftliche Risiken abzufedern und ggf. Lohnersatzleistungen für gesellschaftlich notwendige Arbeit einzusetzen, um fehlende Angebote des ersten Arbeitsmarktes zu substituieren.

Soziale Kohäsionsmaßnahmen einer neuen Generationenverständigung (in Mehrfamilienhäusern) oder einer veränderten Familienbildung (in Familienzentren) sind langfristig nur zielführend, wenn sie die individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Strukturkrise des Arbeitsmarktes mit berücksichtigen. Hat eine Region erst einmal eine Akkumulation beschäftigungspolitischer und damit auch gesellschaftlicher Risiken zu verzeichnen, sind Neuansiedlungen weitaus schwieriger zu tätigen; die Konkurrenz des erweiterten Europa kommt hinzu. Solcherart stigmatisierte Regionen werden großer Bildungsanstrengungen bedürfen, um das Vertrauen in regionale Potenziale wiederherzustellen. In den prosperierenden Teilen des Landes wird Bildung ein harter, aber auch ein weicher Standortfaktor im Rahmen einer vorausschauenden Ansiedlungspolitik bleiben (vgl. Schöll 2006a). Die Formulierung differenzierter Anforderungen an die berufliche und nachberufliche Bildung Älterer sowie eine Analyse der curricularen und angebots- bzw. zielgruppenbezogenen Desiderate in diesem Bereich werden flächendeckend erforderlich (vgl. Nittel/Seitter 2006).

3 Neudefinition des Öffentlichen

Die Aufgabe der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung wird daher auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und seiner regional differenzierten Folgen darin bestehen, entlang der Linie finanziell rentabel (=individuell (teil-)refinanziert) und gesellschaftlich rentabel (kaum oder gar nicht individuell (teil-)refinanziert) überzeugende Begründungszusammenhänge für die gesellschaftlich begründbaren Teile der Arbeit zu finden und die Grenzen des Marktmechanismus aufzuzeigen. Darin liegt die künftige Herausforderung in den Marketingaktivitäten der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Meisel/Nuissl (1995, S. 117) koppeln die Weiterentwicklung von Marketingkonzepten für gesellschaftlich wichtige Bereiche an eine Neudefinition von des Öffentlichen. Sie fordern eine nachhaltige Absicherung der öffentlichen Kernaufgaben:

"Wir leben in einer Gesellschaft, die gekennzeichnet ist von Desintegrationsprozessen zwischen Arm und Reich, zwischen Arbeitsbesitzenden und Arbeitslosen, zwischen In- und Ausländern, zwischen Kranken und Gesunden, Alten und Jungen, zwischen prosperierenden und benachteiligten Regionen. Gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen etwas entgegenzustellen bedeutet zunächst, diese wahrzunehmen und über sie zu sprechen. Das ist eine öffentliche Aufgabe. Die Auseinandersetzung mit den grundlegenden und teilweise auch widersprüchlichen Veränderungen der Arbeitsgesellschaft ist ebenso öffentliche Aufgabe. Es ist keine private Aufgabe, dass eine Gesellschaft Junge und Alte integriert. Auch die Frage, was eigentlich in der dritten Lebensphase an produktiver Arbeit geschieht, ist öffentliches Thema. Aus den Zusammenhängen und widerstrebenden Kräften von Ökonomie und Ökologie ergeben sich ebenso vielschichtige öffentlich relevante Themen wie aus dem faktischen Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft."

Faulstich/Haberzeth (2007, S. 33f) benennen vier mögliche Gestaltungsbereiche öffentlicher Verantwortung: juristische Rahmensetzung und Absicherung; finanzielle Förderung; infrastrukturelle Unterstützung und institutionelle Gewährleistung. Schlutz spricht sich gegen eine völlige Marktorientierung der Erwachsenenbildung aus, die nur das anbieten würde, was stark nachgefragt ist. Er plädiert dafür, dass die öffentliche Erwachsenenbildung weiterhin solche Themen offeriert, die keine direkte Nachfrage haben oder nicht „in Mode“ sind. Nur so werden Lernbedürfnisse entdeckt, Lernmotivationen geweckt und nur so werden bestimmte Bildungsdesiderate virulent. Ohne eine zielgruppen- und damit Minderheiten orientierte Bildungspolitik im Sinne gesellschaftlicher Rentabilität - gibt er zu bedenken - wäre das Problem des Analphabetismus in der Bundesrepublik nie aufgedeckt worden (Schlutz 1994, S. 184).

Siebert (1995a, S. 125) analysiert die Abhängigkeit von modernen Milieustrukturen und vom Marktsog, den Milieuorientierungen evozieren können. Auch er fordert eine Zerteilung der Aktivitäten öffentlicher Weiterbildung unter Berücksichtigung des Gemeinwohlauflaufs:

"Die Pluralisierung der kulturellen Lebensstile kann von den Volkshochschulen nicht ignoriert werden. (...) Doch die Markt- und Nachfrageorientierung ist (...) nur die eine Seite der Öffentlichkeitsarbeit. Die andere Seite ist ein zeitgemäßes, aber konsequentes Festhalten an der Tradition der Aufklärung und eine deutliche Grenzziehung zu Freizeitparks und Fitneß-Centern, zum Tourismus und zu Hobbymärkten, zum kommerziellen Psycho- und Esoterik-Markt. Öffentlich geförderte und verantwortete Einrichtungen (...) müssen Aufmerksamkeit für öffentlich relevante (Sorge-)Themen wecken, sie müssen - wie W. Strzelewicz es einmal formuliert hat - auch 'Frühwarnsysteme' der Gesellschaft sein."

Nuissl/Pehl (2004, S. 43) warnen vor sozialer Exklusion und kommentieren:

„Unter den Nichtteilnehmenden tragen gering- und unqualifizierte Arbeitnehmer/innen ohne schulischen und beruflichen Abschluss ein besonders hohes Risiko. Hier spiegelt sich die Risikokette von Defiziten in der schulischen Ausbildung über mangelnde berufliche Ausbildung zu gering qualifizierter Erwerbstätigkeit mit erhöhtem Arbeitsplatzrisiko wider. Vorbehalte gegenüber WB (zu hohe Kosten, Mehrbelastung und geringer Nutzen) sind bei einkommensschwachen Gruppen besonders ausgeprägt. Gender spezifische Risiken tragen Berufsrückkehrerinnen und Frauen mit zu betreuenden Kindern. Je höher die Kinderzahl, desto mehr schwinden die Weiterbildungschancen von Frauen. Langfristig Bildungsabstinenten bezweifeln sowohl die Notwendigkeit als auch die Nützlichkeit von Weiterbildung und sind deshalb nicht zu einer Investition bereit.“

Spree (2004, S. 33) fordert, den gesellschaftlichen Nutzen von Bildung deutlich von ökonomischen Begründungszwängen abzugrenzen:

„Aber Bildung auf ihre gesellschaftliche Verwendbarkeit bzw. Performativität hin zu bewerten, schließt notwendig ein, die Frage nach ihrem unmittelbaren wirtschaftlichen Nutzen zurückzustellen. Bildung verweist auf die gesamte kulturell-gesellschaftliche Umgebung des Ökonomischen. Dieser Umweg muss bei der Nutzen orientierten Beurteilung von Wissenswerten mitgedacht werden; wer dies nicht kann oder nicht will, geht nicht nur einen falschen, sondern auch einen gefährlichen Weg, dessen soziale, kulturelle und politische Kosten wesentlich höher sein können als der ökonomische Nutzen – und auch der wird am Ende ausbleiben, weil Wissen delegitimiert wird.“

Die Marketing-Debatte der letzten Jahre hat deutlich werden lassen, dass viele Einrichtungen und viele hauptberuflich pädagogisch Tätige sich mit den Instrumenten des Marketings vertraut gemacht haben. Seit einem guten Jahrzehnt werden – wie von Sarges/Haeberlin damals u.a. (1980) eingefordert - eine Vielzahl unterschied-

licher Fortbildungen angeboten: vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, von den Landesverbänden der Volkshochschulen, von Universitäten, anderen Weiterbildungseinrichtungen und privaten Institutionen. Die Entwicklungsarbeit im Marketing rund um das Produkt, verbunden mit Differenzierungserfordernissen im Bereich der Preise, mit modernen Zeitfensterangeboten, mit standardsichernden Kommunikationstechniken, wurde innerhalb der graduell unterschiedlichen institutionellen Spielräume der jeweiligen öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen forciert (vgl. Gottmann 1985, Schöll 1994, 2005; Möller 2002; Burggraf 2007).

Die Skepsis und Ablehnung gegenüber dem Einsatz der Marketinginstrumente, die in den 70er und 80er Jahren und teilweise auch später noch in der öffentlich verantworteten Weiterbildung bestand (vgl. u.a. Teichmann 1976; Baumeister 1980; Lenski 1980; Schlutz 1994) - Strunk (1980a, S. 99) spricht angesichts fehlender Fortbildungen und Detailkenntnisse des Themas von „Abwehr aus Überforderung“ innerhalb der ersten Generation hauptberuflich tätiger Pädagogen - wich in dem Maße, in dem Qualifizierungen angeboten wurden und eine neue Generation pädagogisch Tätiger ihre Arbeit aufnahm, die vielleicht zu vehement - wie noch zu fragen sein wird - auf wirtschaftliche Steuerungsinstrumente zur Lösung finanzieller Probleme der öffentlichen Weiterbildung vertraute. Ein generationenübergreifender Selbstvergewisserungsprozess unter den hauptberuflich tätigen Pädagogen mit Bezug auf diese Entwicklung scheint erforderlich (vgl. Fiebig/Schlutz/Schöll 2005).

Das technische Marketing Know-How (rund um die dargestellten Informations- und Aktionsinstrumente) wurde somit trotz der Tatsache, dass die allgemeinen Ziele der öffentlich verantworteten Weiterbildung - insbesondere im Volkshochschulbereich - seit Ende der 70er Jahre nicht neu definiert wurden, weiter entwickelt. Sarges/Haeberlin hatten diese Zielklarheit auf der Ebene der allgemeinen Richtziele eingefordert. In den zahlreichen pragmatisch an instrumentellen Ratschlägen orientierten Publikationen, die in den letzten zwanzig Jahren erschienen sind, findet sich der Verweis auf diesen eklatanten Widerspruch mit Blick auf einen wesentlichen Grundsatz des Marketing - den der allgemeinen Zielklarheit - jedoch kaum.

In vielen Weiterbildungseinrichtungen funktioniert die skizzierte Mischfinanzierung momentan noch, das heißt, die finanziell rentablen Produkte tragen teilweise zur

Quersubventionierung der gesellschaftlich rentablen bei. Sollte es zu Einnahmeverlusten oder zur Infragestellung der Relevanz finanziell rentabler Produkte kommen, darf dies nicht zur Aufgabe der notwendigen gesellschaftlich rentablen Bildungsprodukte führen. Ob beispielsweise Angebote für funktionale Analphabeten vorgehalten werden, darf nicht davon abhängen, ob mit EDV- oder Sprachkursen genügend Überschuss zu Quersubventionierung erwirtschaftet wird (vgl. Nussli 2000, S. 90). Haslinger/Scherrer (2006, S. 30) weisen zudem auf die mögliche Folgen der Liberalisierungspolitik der EU für die kommunale Weiterbildung und hier insbesondere für die Volkshochschulen hin:

„Ohne die Ausnahme (des Subventionsvorbehalts, I.S.) für öffentliche Dienstleistungen werden die Möglichkeiten der Quersubventionierung (d.h. die Finanzierung weniger nachgefragter Kurse durch populäre Kurse) stark beschnitten. Fällt der Subventionsvorbehalt weg, dann wird der Subventionsanteil an den Volkshochschulfinanzen zurückgehen. Das kleinere Budget führt einerseits zu einem ausschließlich nach betriebswirtschaftlichen Kriterien zusammengestellten Angebot, d.h. *betriebswirtschaftlich* nicht tragfähige Kurse werden gestrichen, auch wenn sie *volkswirtschaftlich* durchaus von Nutzen sind; das dürfte vor allem die allgemeine Weiterbildung betreffen. Da profitable Angebote nach der Liberalisierung anfangs einem starken Wettbewerbsdruck ausgesetzt sein werden, sind zudem kaum noch Gewinne für eine Quersubventionierung zu erwarten. Andererseits muss mit einem erheblichen Anstieg der Kursgebühren gerechnet werden. Das wiederum führt zu einer geringeren Nachfrage und in der Folge zu einem starken Rückgang des Marktanteils der Volkshochschulen“ (vgl. auch Gruber 2001 S. 135ff, mit ihrer Kritik am „europäischen Utilitarismus (ebenda, S. 136) in der Bildungsarbeit).

Hinzu kommt, dass die Nachfrage für beide Produktbereiche, für den gesellschaftlich und für den finanziell rentablen, höchst unterschiedlich ist. Die sozialen Milieus, die in der Lage sind, die finanziell rentablen Produkte nachzufragen, müssen bei weitem nicht so stark davon überzeugt werden, das Produkt (im Sinne des Co-Produzenten) zu nutzen. Es sind vorwiegend die Mittel- und Oberschichten, die gesundheitsbewusst handeln, die den Wert von Sprachkenntnissen einzuschätzen vermögen oder die ihre EDV-Qualifikationen auf dem neuesten Stand halten. Die Nachfrage nach diesen Produkten sinkt signifikant, wenn die unteren Mittelschichten oder die Unterschichten angesprochen werden. Dabei ist es nicht nur der Preis, der einzelne abschreckt (vgl. Schiersmann 2006). Die Diskussion um die Relevanz und den Stellenwert des Lebenslangen Lernens ist eine mittel- und Oberschichtorientierte geblieben und heute mehr denn je auch an die entsprechenden Bildungsbiographien gekoppelt (vgl. Siebert 2006). Sie ist gebunden an die Milieus, die über Arbeit und damit auch über ihren Sozialstatus in die Gesellschaft integriert sind, denn „Weiter-

bildung privilegiert die Privilegierten (...) Weiterbildung als Folge einer guten, überdurchschnittlichen Erstausbildung vergrößert damit den Abstand zwischen den Bildungsschichten“ (Ehmann 2006, S.250f). Wer keine Arbeit (in Aussicht) hat und damit nach Wegen suchen muss, seinen fragilen Sozialstatus zu sichern, der sieht in zeitlichen, physischen, psychischen und finanziellen Investitionen in Aktivitäten zum Lebenslangen Lernen erst dann einen Sinn, wenn sie finanziell und/oder sozial statussichernd wirken. Ist beides nicht der Fall, greift dieser Appell - auch angesichts vieler vorangegangener Enttäuschungen hinsichtlich der Effekte von Weiterbildung - kaum. Tippelt (2006, S. 44f) bilanziert:

„Da sich die Beschäftigungsmöglichkeiten für die Un- und Angelernten, die gleichzeitig unterdurchschnittlich an Weiterbildung partizipieren, permanent weiter reduzieren, werden künftig Fragen der Chancengerechtigkeit noch dringlicher. Die Erwartungen an die Weiterbildung, die ihre Adressaten, insbesondere die benachteiligten sozialen Gruppen, sozial integrieren soll, wurden in der Vergangenheit eher enttäuscht. Die bildungssoziologische Adressaten- und Teilnehmerforschung, zeigt regelmäßig, dass die soziale Herkunft und insbesondere auch die Erstausbildung in Schule und Beruf stark selektiv wirken.“

Eine finanzielle Sicherung der öffentlich verantworteten Weiterbildung durch Kaufkraftabschöpfung bei den finanziell noch stabilen Milieus, mit vergleichsweise einfach zu vermarktenden Produkten, die zu einer weiteren scheinbaren Entlastung des kommunalen Sektors führt, zeitigt langfristig kostspielige soziale Folgen.

Das Problem des erkannten resp. nicht erkannten Nutzens von Weiterbildung spiegelt sich nicht nur auf der Ebene der Teilnehmenden, sondern teilweise auch auf der Ebene der finanzierungsrelevanten Multiplikatoren wider, für die die Langfristigkeit und Sperrigkeit der Resultate des Produkts Bildung ein Hindernis mit Bezug auf die Kommunikation seiner Notwendigkeit darstellen kann. Ein neues Großbauwerk bringt einen greifbaren, sichtbaren und repräsentierfähigen Output:

„Staatliche Investitionen in das Humankapital der Bevölkerungen werden nur langfristige Erfolge zeitigen. Politiker sind aber aufgrund der „kurzen“ Zeitspanne bis zur nächsten Wiederwahl an kurzfristigen Erfolgen interessiert. Diese fallen im Vergleich zu den hohen Kosten solcher Investitionen (etwa durch zusätzliche Lehrkräfte, Ausstattung mit neuen Kommunikationstechnologien) eher gering aus. Der Politik fehlt der lange Atem, um nachhaltige Investitionen des Staates ´in die Köpfe seiner Bevölkerung´ durchzuführen (Schöning/Farhauer 2004, S. 23).“

Das „Auseinanderklaffen von Anspruch und Realität“ (Faulstich/Haberzeth 2007, S. 23) in wesentlichen Fragen der Weiterbildungspolitik wird immer weniger verständlich:

„Zwar gibt es schon über Jahrzehnte hinweg von nahezu allen politischen Akteuren weitreichenden programmatische Entwürfe besonders im Kontext der Formel vom 'lebenslangen Lernen' und auch die reale Entwicklung der Weiterbildung ist langfristig durch eine erhebliche Expansion und steigende Relevanz gekennzeichnet. Dennoch sind politische, juristische und besonders finanzielle Umsetzungsbemühungen bislang schwach geblieben – so dass von einer Politikzurückhaltung oder einem Politikverzicht gesprochen werden kann. Dies hat jedoch deutlich negative Folgen sowohl für die Realisierung von individuellen Lerninteressen und –notwendigkeiten als auch für den nachweisbaren Nutzen von Weiterbildung für andere, 'härtere' Politikfelder wie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Umweltpolitik oder Technologieentwicklung“ (ebenda).

Die aus der individuellen Motivlage der politischen Entscheidungsträger heraus verständliche Verdrängung dieser volkswirtschaftlichen Kosten verstärkt die Bildungsarmut (vgl. Anger et al. 2006; vgl. auch Arnold/Notter 2007; Bittlingmeyer/Bremer 2007; Kessl 2007; Kuhn 2007). PISA hat gezeigt, dass unsere Bildungskette nicht funktioniert. Bundesmittel, die in Nachqualifizierung investiert werden, könnten auch in einer Binnendifferenzierung im Primarbereich eingesetzt werden. Das Institut der Deutschen Wirtschaft hat errechnet, dass 12 Milliarden Euro pro Jahr mehr aufgebracht werden müssten, um die direkten Folgen der Bildungsarmut zu bekämpfen, denn der Anteil derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, nimmt (in Relation zur Bevölkerungsentwicklung gesehen) kontinuierlich zu (vgl. Ehrmann 2004). Als „Gegenbuchung“ führt man beim Institut der Deutschen Wirtschaft an, dass der Staat aufgrund sinkender Schülerzahlen künftig weniger investieren müsse, wenn er der Perpetuierung der Bildungsarmut ein Ende setzen und gegensteuern würde. So würden allein im Jahr 2020 bereits 12,5 Milliarden Euro frei. Eine weitere Rechnung des Instituts:

„Etwa 4,4 Milliarden Euro pro Jahr würde die öffentliche Hand heute schon sparen, wenn schwache Schüler rechtzeitig und umfassend Hilfe bekämen, anstatt Klassen zu wiederholen bzw. später teuer nachqualifiziert zu werden (Institut der Deutschen Wirtschaft, IWD 31/2006, S.5).“

Einem solchen Weg steht die föderal eingeschränkte Wahrnehmung dieses Problems im Wege. Damit ignoriert man auch die Chancen zur Mittelumverteilung in der Bildung, denn in der Weiterbildung werden große Summen zur Nachqualifizierung junger Menschen gebunden, die für einen über die direkte Verwertung hinaus gehenden gesamtgesellschaftlichen und damit makroökonomischen Nutzen in den nächsten Jahren besonders im Bereich der Abfederung der Folgen des demographischen Wandels und der daran gekoppelten, auch quantitativ verstärkten

Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft benötigt werden. Klemm (2004 S. 23f) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass in Deutschland eine Gruppe junger Menschen heranwächst, deren Größe – immerhin bis zu einem Viertel eines Altersjahrgangs – bisher so nicht gesehen wurde und deren Kompetenzdefizite in ihrer qualitativen Dimension bisher so nicht eingeschätzt wurden.“

Ethisch-normatives Marketing in der Weiterbildung – ein neues Grundverständnis?

Deutlich wurde in dieser Arbeit, dass der Marketingbegriff zu Beginn der Marketingdebatte (Ende der 60er und in den 70er Jahren), vor allem aber durch den Ansatz von Sarges/Haeberlin ein ganzheitlicher war, der auch auf motivationale und entwicklungspsychologische Faktoren rekurrierte. Damals wurde zudem versucht, die Problematik des idealistischen, aber nicht völlig zweckfreien Bildungsbegriffs – gekoppelt an eine humanistische Bildungstradition (vgl. Siebert 2006) – mit den Herausforderungen des utilitarischen – auf beruflichen Nutzen bezogenen – zu verbinden. Von verschiedenen Seiten wurde die Forderung laut, über den utilitaristischen zu einem idealistischen Bildungsverständnis zu gelangen; beruflich verwertbaren Nutzen durch Weiterbildung also im besten Fall in einem nicht direkt auf Verwertung abzielenden weiteren, den Menschen allgemein bildenden Bildungsbegriff münden zu lassen und den Einzelnen zu motivieren, seine Weiterbildungsbemühungen auch auf diese Felder auszudehnen.

Der Marketingbegriff hat sich in der Weiterbildung im Laufe der Jahre verengt auf eine instrumentelle Sicht, die die Vorteile der Informations- und Aktionsinstrumente für die organisationale Innensicht der Einrichtungen im Blick hatte. Eine Neupositionierung ist erforderlich und es scheint durchaus sinnvoll, wieder an die Nutzendebatte, die bereits in den 70er und 80er Jahren geführt wurde, anzuknüpfen und den Begründungskern für die allgemeine Weiterbildung und für ihr Marketing im Sinne der oben skizzierten makroökonomischen Diskussionsstränge zu redefinieren (vgl. Schiersmann 2006).

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, aus der viele Jahrzehnte währenden Debatte einige wenige Anforderungen an ein ethisch-normatives Marketing öffentlich verantworteter Weiterbildungseinrichtungen im Sinne von Sarges/Haeberlin (1980a, S. 21) zu formulieren, die festgestellt hatten: „Die nur technisch-

instrumentelle Konzeption und Praxis des kommerziellen Marketing ist zumindest im nicht-kommerziellen Bereich zu konstituieren auf eine die Moral der Tauschbeziehungen umfassende, ethisch-normativ legitimierte Marketing-Konzeption.“

Diese Anforderungen müssen in den über die aus der Betriebswirtschaft entlehnten Instrumente des Marketings hinausgehenden Fortbildungen thematisiert werden. Notwendig ist ein weit greifender Blick auf das Thema, da die Institutionen der öffentlich verantworteten Weiterbildung den Marketingbegriff viele Jahre instrumentell verengt praktizierten und den weiteren Ansatz der frühen ersten Marketingdebatte aus den 70er und 80er Jahren auch aufgrund stetiger Legitimationsgefährdung durch Finanzierungsengpässe nicht mit einbezogen haben.

Eine Neudefinition von Marketing im instrumentellen und im gesellschaftlichen Sinn hat vier Ebenen im Blick:

- Marketing als Organisationsinstrument im Innenverhältnis (unter Einbeziehung aller Beschäftigten einer Weiterbildungseinrichtung).
- Marketing als Mandatierungsverstärkung im Außenverhältnis (durch regionale Vernetzung, lokale Profilierung, Entwicklung notwendiger Alleinstellungsmerkmale zur Abgrenzung gegenüber Dritten).
- Marketing als Gestaltungsaufgabe gegenüber den freiwillig erscheinenden Endkunden (egal, welchen Nutzen der Teilnehmende mit dem jeweiligen Kurs verbindet).
- Marketing als Gestaltungsaufgabe gegenüber dem „gesellschaftlich definierten“ Zwangskunden, dem von Exklusion bedrohten (oder in selbiger verharrenden) Teilnehmenden, der zur Teilnahme verpflichtet wird (im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsagentur, im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes etc.).

Alle vier Felder müssen in Marketingüberlegungen mit einfließen, und besonders mit Bezug auf den so genannten „Individualkunden“ und den „Zwangskunden“ (den es in der ersten Debatte zum Weiterbildungsmarketing in diesem Maße noch nicht gab) müssen die Fortbildungen der pädagogisch Tätigen vertieft werden. Fragen der Lernvoraussetzung, der Motivation, der Lernbiographie, der Lernwiderstände und der Lernbarrieren müssen mit den Marketinginstrumenten verkoppelt und diese wiederum müssen für die einzelnen Zielgruppen differenziert werden.

Nur dann kann der doppelte Auftrag, Marketing für individuell erwünschte und gesellschaftlich rentable Produkte zu betreiben, in einem neu zu definierenden öffentlichen

Sinn ausgeführt werden und Ansätze eines ethisch-normativen Marketingbegriffs enthalten. `Innen` und `Außen` im instrumentellen Sinn und `Individuum und Gesellschaft` im teilnehmerbezogenen Sinn erfordern die anstehende Neudefinition. Ein ethisch-normativ begründeter Marketingbegriff öffentlich verantworteter Weiterbildung könnte unter anderem auf folgendem Grundverständnis beruhen:

Im Bereich der Produktplanung besteht ein durch Fortbildung und Diskurs untermauertes Interesse der pädagogisch Disponierenden und der Ausführenden (= Kursleitenden) die Situation der jeweiligen Lerngruppe mit Bezug auf Lernmotivation, Bildungsbiographie, Lernbarrieren und –widerstände ernst zu nehmen und ein Bildungsprodukt nicht um jeden Preis zu verkaufen. Die Forderung nach Lebenslangem Lernen (und der damit evozierte permanente Druck auf den Einzelnen; vgl. Friebe 1993; Nuissl 1992; Künzel/Böse 1995; Gruber 2001, S.146) verlangt ein hohes Maß an pädagogischer Passung. Zieldivergenzen zwischen Planenden und Nutzenden dürfen nicht zu Lasten der Nutzenden gehen. Die Planenden müssen sich mehr denn je mit den individuellen und gesellschaftlich evozierten Lernbarrieren – und damit auch spezifisch mit den neueren Erkenntnissen der Lernforschung etwa in Bezug auf die nicht immer selbst verantworteten Lernprobleme Bildungsbenachteiligter oder mit den Lernstrategien Älterer, ggf. auch mit angrenzenden Disziplinen wie der Neurobiologie und der Altersforschung – auseinandersetzen und die Produkte anpassen.

Die Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal sind daher nach der Auseinandersetzung mit den Instrumenten des Marketing – d.h. ihren wirtschaftlichen Möglichkeiten und ihren pädagogischen Restriktionen - gefordert, den Blick wieder zu öffnen und die Teilnehmenden ganzheitlich in die Marketingüberlegungen einzubeziehen (vgl. Schöll 2006b). Die erste Generation der pädagogisch Tätigen hatte den umfassenden Ansatz, der in der Marketingdiskussion insbesondere von Sarges/Haeberlin kommuniziert wurde, nicht zur Kenntnis genommen, sondern zumeist nur verkürzt und in Analogie zum Konsumgütermarketing, vor der simplifizierenden Übernahme der Marketinginstrumente gewarnt. Die nachfolgende Generation war offener für Fragen des Marketings. Sie war zumeist unter dem Diktum permanenter finanzieller Restriktionen berufssozialisiert und hatte möglicherweise auch deshalb weniger Vorbehalte im Umgang mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten. Marketing wurde als ein organisationales und dabei primär wirtschaftliches Optimierungsinstrument im Innenverhältnis verstanden; der Teilnehmende und seine Interessen blieben weitest-

gehend außen vor. Die Anbindung an die Nutzendebatte und die verstärkte Reflexion der Passungsprobleme zwischen Planenden und Nutzern werden notwendig, denn die Veränderung und teilweise auch die Erosion gesellschaftlicher Strukturen geht einher mit der Veränderung und partiellen Erosion der Strukturen im Bildungsgefüge. Dies kann und darf nicht ohne Auswirkungen auf die Auswahl pädagogischer Produkte bleiben. Der Weg in den normierten Standard zertifizierter Abschlüsse mag den Qualitätsanforderungen entsprechen und ist in vielen Bereichen für den Verkauf oft international anerkannter Abschluss bezogener Bildungsprodukte förderlich. Er allein bildet die Realität der Bildungserfordernisse jedoch nicht ab und würde den öffentlichen Auftrag unzulässig eingrenzen.

Im Bereich der Preisbildung wurde bereits auf die Probleme finanzieller Exklusion verwiesen. Ein ethisch-normativ verantwortetes Marketing muss Gegensteuerung nicht nur einfordern, sondern auch praktizieren. Die Exklusionsdebatte hat eine vergleichsweise lange Geschichte in der Weiterbildung. Aber sie hat heute eine neue Qualität. So wird in vielen, zum Teil in die fünfziger Jahre und früher zurück reichenden Arbeiten darauf verwiesen, dass Desinteresse oder mangelnder Nutzen zur Nichtteilnahme führte und führt (vgl. Schulenberg 1957; Tietgens 1978; Siebert 2006; Bremer 2006 und 2007). Neben der Nutzendebatte ist finanzielle Exklusion ein Thema, das bereits Gottmann (1985) als Problem beschrieben hat und das in den letzten Jahren verstärkt relevant geworden ist. (Büchel/Pannenberg 2002) Tippelt/Weiland/Panyr (2003), BMBF (2004), Schröder/Schiel/Aust (2004), Schiersmann (2006) u.a. verweisen auf diese Problematik. Ungeachtet dieser Fakten reagiert die öffentlich verantwortete Weiterbildung jedoch kaum; Erhöhungen der Kursgebühren bei Finanzengpässen sind die Regel, Senken der Kursgebühren für nicht mehr Zahlungsfähige aber Teilnahmewillige eine selten dokumentierte Ausnahme. Im Wechselspiel von Theorie und Praxis muss der Einsatz der Marketinginstrumente in JEDER Hinsicht eingefordert werden. Preise müssen nicht nur erhöht, sie können auch – partiell oder gänzlich – gesenkt werden, wenn dies notwendig erscheint. Was im Konsumgütermarketing („Schnäppchenpreise“) praktiziert wird, darf im Marketing der öffentlich verantworteten Weiterbildung nicht tabu sein. Segregationsprozesse zeigen sich zunehmend in der sehr unterschiedlichen Kaufkraftentwicklung der einzelnen Bildungsinteressierten; Differenzierungen, über die Einvernehmen erzielt werden muss, können Verteilungsgerechtigkeit fördern helfen (vgl. Siebert 2006).

Bildungszeit wird für viele Menschen zum kostbaren Gut. Auch hier verweist Schiersmann (2006), neben Barz/Tippelt (2004) darauf, dass es zeitliche Engpässe sind, die immer mehr Menschen daran hindern, gewünschte oder notwendige Bildungsteilnahme zu realisieren. Ein ethisch-normativ vertretbares Marketing für Weiterbildung darf sich einer möglichen Beschleunigungs- und Verdichtungsdebatte nicht anschließen. Versuche, mehr Bildung in immer kürzere Zeitfenster unterzubringen, gibt es bereits. Auf die Folgen muss aufmerksam gemacht werden. Es gibt viele Bildungsprozesse, die – wenn sie nachhaltig sein sollen – Zeit benötigen. Niemand hindert eine Weiterbildungseinrichtung daran, neue Zeitfenster so zu verkoppeln, dass bislang nicht genutzte zeitliche Freiräume mit Bildung „gefüllt“ werden können. Doch muss deutlich werden, dass diese Experimente mit freier Zeit, die vorher vielleicht nicht per se als Bildungszeit definiert war, scheitern können. Öffentliche Weiterbildung muss einfordern, dass Bildungsprozesse ihre Zeitkontingente benötigen. Seminare, in denen avisierte Resultate aufgrund enger Zeitfenster von vorneherein zum Scheitern verurteilt sind, dürfen auch dann nicht angeboten werden, wenn sie finanziell lukrativ erscheinen. Beobachtet werden muss, welche Beschäftigtengruppen aufgrund der Entgrenzung von Arbeitszeit von Bildungsteilnahme ausgeschlossen sind. Gegenstrategien müssen in einem Dialog von Theorie und Praxis erörtert werden.

Im Bereich der Kommunikationsinstrumente darf ein ethisch-normativ verantwortetes Marketing öffentlicher Weiterbildung den Lern- und Bildungsbegriff im Zeitalter Lebenslangen Lernens weder in eine „Event“ oder „Fun“ Kategorie verbannen noch durch Diskreditierung der Nichtteilnahme moralisch überfrachten. Hier ist vergleichsweise viel Raum für kreative Strategien, die den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen so miteinander verkoppeln, dass der Doppelcharakter der Bildung als individueller und gesellschaftlicher Zugewinn deutlich wird. Es ist nach wie vor Basisarbeit im Bereich der Analyse der Anspracheformen (und der damit verbundenen Barrieren) sowie in der kreativen Kopplung von Ergebnissen der Motivforschung und der werblichen Ansprache erforderlich.

Diese Aufzählung ist nicht vollständig; sie muss im Theorie-Praxis Diskurs erweitert und ergänzt werden. Aber auch diese basalen Forderungen können nur umgesetzt werden, wenn es zu einer neuen Zielformulierung öffentlich verantworteter Weiterbildung im Korridor zwischen individuellem und gesellschaftlichem Nutzen kommt. Die großen Verbände der öffentlichen Weiterbildung müssen im Innen- wie im

Außenverhältnis neue Akzente setzen, die einem ethisch-normativ fundierten öffentlichen Marketingverständnis als Fundament dienen.

Wenn Marketing in der öffentlichen Weiterbildung dazu dienen soll, Bildung marktfähig werden zu lassen, wird Missbrauch mit einem unter gesellschaftlich konsensfähigen Ausgangsbedingungen nutzbringenden Instrument betrieben. Ohne die Integration bildungsbenachteiligter, in der Regel bildungsferner Gruppen bleibt Marketing in der öffentlich verantworteten Weiterbildung eine relativ einfache kosmetische Operation an der Oberfläche gewinnbringender Segmente. Die Tiefenarbeit, die im Begriff des Öffentlichen verborgen ist, die aber keine direkten finanziellen, sondern nur langfristige gesellschaftliche Effekte zeitigen kann, wird vernachlässigt.

Bedient man vordringlich diejenigen, die kaum von der Relevanz eines Bildungsprodukts überzeugt werden müssen, tragen institutionelle Entscheidungsträger und öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen zur weiteren Spaltung der Bildungsgesellschaft bei. Für Deutschland, das sich in den letzten Jahren erstmals der Frage einer komplexen und umfassenden Integration bildungsferner Schichten stellen muss (vgl. www.aktion2050.de/wegweiser; www.bildungsbericht.de), mögen dies Fragestellungen sein, die möglicherweise einhergehen mit der Angst vor gesellschaftlich destabilisierenden Entwicklungen, die aber gleichwohl nicht verdrängt werden dürfen. Marketing im öffentlich verantworteten Sinne heißt: Inklusion auf allen gesellschaftlich notwendigen Ebenen zu forcieren. Dies zu kommunizieren ist nicht nur die Aufgabe der Weiterbildungseinrichtung, sondern aller mit ihr verbundenen Multiplikatoren - auf allen Entscheidungsebenen.

Für ein öffentlich verantwortetes Marketing, das an den Forderungen von Sarges/Haeberlin (1980) anknüpft und diese nicht der am beruflichen Nutzen orientierten Employability-Debatte preisgibt, benötigt die Erwachsenenbildung die damals bereits in Ansätzen praktizierte interdisziplinäre Zusammenarbeit von Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie und wahrscheinlich auch Psychologie und Verwaltungswissenschaften. Ein Zurückziehen auf das Proprium der Erwachsenenbildung in Abgrenzung zu wirtschaftswissenschaftlichen Überlegungen hilft angesichts der national und auch international wesentlich arbeitsmarkt-orientierten Ausrichtung der Bildungsdiskussion kaum. Die Position von Gruber

(2001, S. 136): „Mit Staunen fragt man sich des Öfteren, ob unser Fachgebiet - die Pädagogik - nicht mittlerweile zur Sub-Disziplin der Wirtschaftswissenschaften geworden ist (...)“ ist vor dem Hintergrund des teilweise möglicherweise beschädigten Selbstverständnisses der Disziplin verständlich, bedarf jedoch angesichts der oben beschriebenen und durch die Sozialpolitik evozierten Verwerfungen des dialogbereiten Kompromisses, nicht zuletzt, um den Stellenwert der allgemeinen Bildung mit ihren sozialen Erträgen diskursiv zu festigen (vgl. auch Kaufmann, 2005, S. 179ff). Möller (2004) konstatierte, dass die Marketingdebatte der letzten Jahrzehnte sehr unstrukturiert verlaufen sei. Dies hat - parallel zur viele Jahre in Schüben und seit längerer Zeit andauernden Finanzkrise der öffentlichen Hand - zur Schwächung des Öffentlichen und der öffentlichen Weiterbildung sowie zu wachsenden Partizipationsrisiken (vgl. Dobischat 2003, Siebert 2006) geführt. Bei der Re-Definition des Öffentlichen muss Weiterbildung als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses gesehen werden und das Lebenslange Lernen muss in diesem Kontext von den utilitaristischen Fesseln eines ausschließlich an beruflicher Verwertung orientierten Bildungsverständnisses befreit werden. In einer von ökonomischen, ökologischen und politischen Veränderungskrisen geprägten Welt muss ein revidierter Kanon allgemeiner und beruflicher Bildungsinhalte (und die Möglichkeiten des Zugangs zu selbigen) definiert werden. Darauf beruht die Stärke humanistisch geprägter westeuropäischer Gesellschaften und darauf basiert auch unsere wertebezogene Überlegenheit und Vorbildfunktion gegenüber in Entwicklung befindlichen Regionen. Bildung - auch Weiterbildung - war in den entwickelten westeuropäischen Gesellschaften in unterschiedlicher Ausprägung lange Jahre ein öffentlich mitverantworteter Bereich, mit dem Zeichen gegen soziale Exklusion gesetzt wurden. Die Veränderungskrisen in zentralen Politikbereichen und die skizzierten Herausforderungen der Zukunft fordern verstärkte Inklusionsanstrengungen. Kumulierte individuelle Exklusion bringt nicht nur volkswirtschaftliche Verwerfungen, sondern auch gesellschaftliche Legitimationsprobleme. Diese Kumulation wird möglicherweise systemgefährdend; niemand weiß bisher, wie viel individuelle Exklusion (bei welchen Personengruppen) ein System verträgt. Inklusion funktioniert aber nur dort, wo man aufhört, mit betriebswirtschaftlichen Mitteln volkswirtschaftliche Effekte einzufordern. Die Debatte um den volkswirtschaftlichen Effekt verstärkter Bildungs- und auch Weiterbildungsanstrengungen muss vor dem Hintergrund der Exklusionsdebatte neu geführt werden. Der Staat ist kein Betrieb, sondern eine Solidargemeinschaft. Ein

Marketing für Weiterbildung ist somit ein Angebot zur Grundverständigung der Solidargemeinschaft über ihre Werte. Eine Redefinition des Öffentlichen gibt der öffentlich verantworteten Weiterbildung und ihrem Marketing in einer vor neuen Fragen der (auch kommunalen) Verteilungsgerechtigkeit stehenden Gesellschaft einen neuen Spielraum. Darin liegt die Chance in der Diskussion der Legitimationsbasis von Weiterbildung. Wenn dies nicht erfolgt, kann öffentlich verantwortetes Weiterbildungsmarketing ein schlechtes Plagiat der Betriebswirtschaft werden, das hochgradig sozial selektiv wirkt, weil sein auf mögliche permanente Gewinnmaximierung orientierter Output Exklusion befördert, ein Risiko, dessen sich alle Akteure bewusst sein müssen.

Ein neuer interdisziplinärer Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis ist daher für eine neue Verortung des Öffentlichen in der Weiterbildung erforderlich.

Literatur

Adams, Donald G.: Museumsmarketing und Besucherentwicklung, in: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft, Berlin 1996, S. 165-175

Ahlheim, Klaus; Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz, Opladen 1996

Albach, Horst: Stand und Aufgaben der Betriebswirtschaftslehre heute, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 1967, 19. Jg., S. 446-449

Alheit, Peter; Weiss, Manfred: Keine Chance für einen engen Nutzenkalkül, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2004, S. 26-29 (DIE Gespräch)

Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne: Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland, Köln 2006

Angermöller, Jörg; Ehses, Christiane: Marketing als Bildungsprozess, in: Zech, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen, Bad Heilbrunn 1997, S. 63-89

Arabin, Lothar: Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen, Frankfurt/Main 1996

Arbeit und Leben Bielefeld e.V.: Bildungsmarketing Arbeit und Leben Bielefeld e.V., in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 31

Arbeitskreis Gesundheit der vhs-Landesverbände (Hrsg.): Qualitätsbausteine für die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen, o.O., 2. Aufl. 2003

Arnold, Claudia; Notter Philipp: Nicht lesen können ist kein Tabu, in: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 2/2007, S. 38-41

Arnold, Rolf: Ethische und instrumentelle Professionalität in der Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nuissl, Ekkehard: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?, Kassel 1991 (S. 22-25)

Arnold, Rolf: Bildung und oder Qualifikation? Divergenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung, in: Arnold, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, Frankfurt a.M. 1995, S. 1-26

Arnold, Rolf; Lehmann, Burkhard: Kooperation oder Konkurrenz in der Weiterbildung, in DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, I/1996, S. 20-23

Arnold, Rolf: Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003, S. 85-97

Arnold, Rolf: Innovation in der Weiterbildung, in: Pädagogisches Forum 4/2003, S. 223-224 (Arnold 2003a)

Avenarius, H.; Nuissl, Ekkehard: Bildungspflicht für Erwachsene? Neue normative Anforderungen in Zeiten des lebenslangen Lernens?, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2005, S. 24-26

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster 2004

Balzer, Carolin; Nuissl Ekkehard (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld 2000

Bardeleben, Richard von u.a.: Strukturen beruflicher Weiterbildung, Berlin: BIBB 1990 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114)

Barthenheier, Günter D. Öffentlichkeitsarbeit und Bildungswerbung, in: Dahm, Gerwin u.a.: Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980, S. 244-246

Barz, Heiner: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und –einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung, in: Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1996, S.85-152

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf: Zum Wandel von Nachfragestrukturen - "Bildung" und "Volkshochschule" aus Sicht sozialer Milieus, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1999, S. 16-27

Barz, Heiner: Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus Teilnehmer- und Adressatensicht, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, S. 102-114

Barz, Heiner: Weiterbildung und soziale Milieus, Neuwied/Kriftel 2002 (Barz 2002a)

Barz, Heiner; Baum Dajana: Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-institutionen) - Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, in: DIE (Hrsg.) Report 1/2003 Erwachsenenbildung und Demokratie, Bielefeld 2003, S.153-164

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1 Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld 2004

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2 Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bielefeld 2004 (Barz/Tippelt 2004a)

Bastian, Hannelore: Freiberufliche Lehrkräfte als Personalressource der Erwachsenenbildung, in: GdWZ 6/1999, S. 254-255

Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang, Knoll, Jörg: Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln, Bielefeld 2002, S. 11-24

Bastian, Hannelore: Der Teilnehmer als Kunde - der Bildungsauftrag als Dienstleistung, in: Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang, Knoll, Jörg: Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln, Bielefeld 2002, S. 11-24

Baumeister, Ulf: Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung, Projekt SESTMAT, Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes, 2. rev. Aufl. Bonn 1980

Bayerischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Werben für die Volkshochschule, München 1978

Bayerischer Volkshochschulverband (Hrsg.) Projekt Marketing (unveröffentlichtes Manuskript) München 1998

Bechberger, Harald: Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung, Frankfurt/M. 1990

Beck, Ulrich: Schöne neue Arbeitswelt, Frankfurt am Main 2007

Beck, Ulrich: Weltrisikogesellschaft, Frankfurt am Main 2007 (Beck 2007a)

Beckel, Albrecht: Weiterbildung und Marketing. Eine Arbeitshilfe. Heft 18. AKSB Dokumente – Manuskripte – Protokolle, Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, Bonn 1990

Beckel, Albrecht: Marketing bei „anderen Trägern“, in Volkshochschule VI/1990. S. 30-31 (Beckel 1990a)

Beckel, Albrecht: Direktmarketing in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 3/1991, S. 139-140

Becker, Helle: Marketing für politische Bildung, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 2000

Beer, Wolfgang: Die ökonomische Seite politischer Bildung. Geld und Markt versus pädagogische Verantwortung und politische Bildungsziele?, in: forum Erwachsenenbildung 3/1998, S. 32-35

Beer, Wolfgang: Der andere Blick - Marketingstrategien für die Erwachsenenbildung, in: Bastian, Hannelore; Beer, Wolfgang, Knoll, Jörg.: Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln, Bielefeld 2002, S. 25-43

Behrens, Günter: Der Lange Abend, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 151-157

Beicht, Ursula, Krekel, Elisabeth M., Walden Günter: Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmern, in: BWP, Heft 5, 2004, S. 5-9

Belz, Christian: Vom De- zum Konstruktiven: Strategisches Kunden-Marketing, in: in: Wilkes, Malte, W.; Disch, Wolfgang, K.A.: Alternatives Marketing, Landsberg/Lech 1993, S. 73-107

Benkert, W., Lenders, B., Vermeulen, P. (Hrsg.) Kulturmarketing, Düsseldorf 1994

Bergler, Reinhold: Marktsegmentierung: Finden und Bilden von Zielgruppen, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 151-168

Bernecker, Michael: Preispolitik. Arten der Preisbildung in der Erwachsenenbildung, in GdWZ 6/1999, S. 269-271

Bernecker, Michael: Bildungsmarketing, Sternenfels 2001

Biehal, Franz (Hrsg.): Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, 2. Auflage, Bern/Wien 1994

Bilger, Frauke: Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen, in: Fischer Veronika (Hrsg.): Zuwanderung und Migration, Report 2/2006, Bielefeld 2006, S. 21-31

Bischoff, Johann: Markenartikel Volkshochschule. Offensive Öffentlichkeitsarbeit, in: Weiterbildung und Medien 6/1986, S. 47-49

Bittlingmeyer, Uwe; Bremer, Helmut: Empowerment für den gesellschaftlichen Anschluss, in: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 2/2007, S. 10-14

Bleicher, Knut: (Hrsg.) Organisationen als System, Schriftenreihe Organisation und Führung, Band 1, Wiesbaden 1972

Bleicher, Knut: Die Entwicklung eines systemorientierten Organisations- und Führungsmodells der Unternehmung, in: Bleicher, Knut: (Hrsg.) Organisationen als System, Schriftenreihe Organisation und Führung, Band 1, Wiesbaden 1972, S. 235-296

Bleischwitz, Michaela: Neue Zeiten für nebenberuflich Lehrende an der Volkshochschule, in: Schlüter, Anne (Hrsg.): „In der Zeit sein....“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005, S. 58-83

Bloos, Joachim: Management Wissen Marketing, 3. Auflage, Würzburg 1987

Boblitz, Hartmut: Kursrealität und Teilnehmerverhalten, in: Volkshochschule im Westen, 5/1976, S. 214-216

Bocklet, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung, in Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46: Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung, Stuttgart 1975, S. 109ff

Bojanowski, A. u.a.: Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung, in: MittAB 1991, Heft 2, S. 291-303

Bönig, Wolfgang: Nachfrage-Options-Analyse für Volkshochschulen Hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen e.V., Hannover 1995

Börnecke, Dirk (Hrsg.): Basiswissen für Führungskräfte, 3. Aufl. Erlangen 2003

Breloer, Gerhard; Daubner, Heinrich; Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980

Bremer, Helmut: Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung, in: Wiesner, Gisela; Zeuner, Christiane; Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Baltmannsweiler, 2006, S. 36-50

Bremer, Helmut; Schicht, Klasse, Milieu. Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007, in DIE IV/2007, S. 26-31

Brinkmann, Dieter: Kompakt, flexibel oder just in time. Zwischenergebnisse des Projektes "Neue Zeitfenster in der Weiterbildung", in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 75-111

Brödel, Rainer: Teilnehmerforschung im Überblick – Deutschland als Fallbeispiel. In Meyer, Thomas (Hrsg.): Teilnehmerforschung im Überblick. Jahrbuch 1995 der Akademie für Politische Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1995, S. 7-19

Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernens - lebensbegleitende Bildung, Neuwied/Kriftel 1998

Bruhn, Manfred; Tilmes, Jörg: Social Marketing. Stuttgart 1989

Bruhn, Manfred: Marketing, Grundlagen, Fallstudien, Problemlösungen, Wiesbaden 1990

Bruhn, Manfred; Tilmes, Jörg: Social Marketing. Einsatz des Marketing für nicht-kommerzielle Organisationen, 2. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln 1994

Bubenzer, Rainer: Grundlagen der Staatspflichten auf dem Gebiet der Weiterbildung, Frankfurt am Main 1983

Büchel, Felix; Pannenberg, Markus: Bildung und berufliche Weiterbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Datenreport 2002, S. 483-493

Budäus, Dietrich: Produktbildung als zentrales Element von Verwaltungsreform - Funktionen, Probleme und Kritiken, in: Deutscher Städtetag (Hrsg.): Produkte im Mittelpunkt. Städte auf dem Weg zu besseren Leistungen, DST Beiträge zur Kommunalpolitik, Reihe A, Heft 23, Köln 1996, S. 27-40

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Weiterbildung – Chance für Arbeitnehmer. Ein Beitrag zur Diskussion. Bonn 1975

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bonn 2001 (BMBF 2001)
(www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf(11.10.2004))

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission. Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Berlin 2004 (www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Bonn/Berlin 2004 (BMBF 2004a)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssysteme, Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn/Berlin 2006

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wo bleibt die Zeit. Die Zeitverwendung der Bevölkerung 2001/2, Bonn 2003
www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/wbdz.pdf

Burggraf, Dietrich: Rechtsformänderung und Ressourcenveränderung: VHS Braunschweig, in: Küchler, Felicitas von (Hrsg.): Organisationsveränderung von Bildungseinrichtungen, Bielefeld 2007, S. 31-54

Camerer, Rudolf: vhs vermarkten? oder: Wie die Hamburger Volkshochschule das Bildungsmarketing lernt, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin, 1997, S. 244-264

Cramer, Birgit: Marketing für innerbetriebliche Weiterbildungsleistungen, Frankfurt/M. 1987

De Cuvry, Andrea; Haeberlin, Friedrich; Michel, Werner; Breß, Hartmut: Erlebnis Erwachsenenbildung, Neuwied/Kriftel 2000

Dahm, Gerwin u.a.: Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980

Damkowski, Wulf; Precht, Claus: Public Management. Neuere Steuerungskonzepte für den öffentlichen Sektor, Stuttgart/Berlin/Köln 1995, bes. S. 163-226

Dammeyer, Manfred: Neue Schichte ansprechen heißt: Neue Programme entwickeln, in: Volkshochschule im Westen, 4/1976, S. 156-158

Decker, Franz: Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren, 2. Aufl. Würzburg 2000

Demski, M.; Lorenz, T.: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern, Renningen 1994

Deutscher Volkshochschulverband (DVV) (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für die Volkshochschule, Frankfurt 1974

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Die Volkshochschulen: Kompetente Partner für Gesundheitsbildung, Bonn/Berlin 2003

Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Stellungnahme zur Anhörung des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 29. Januar 2007, Berlin 2007
<http://www.bundestag.de/ausschuesse/a18/anhoerungen/Stellungnahmen/index.html>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik 2002, Bielefeld 2003

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik 2003, Bielefeld 2004

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik 2004, Bielefeld 2005

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik 2004, Bielefeld 2005

Dickmann; Nicola; Seyda, Susanne: Gründe für den Geburtenrückgang, in: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Perspektive 2050. Ökonomik des demographischen Wandels, Köln 2005, S. 35-66

Dieckmann, Jochen: Bildung und Ökonomie - ein Widerspruch?, in: das forum 2/1993, S. 32-42

Dieterich, Rainer: Entwicklungspsychologische Grundlagen des Erwachsenenlernens als Kriterien einer Marketingkonzeption für die Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeblerlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 112-135

DIE Materialien für Erwachsenenbildung 9. Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung, Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1997

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2003, Politische Bildung

Dinkelaker, Jörg: Überprüfung und Dokumentation lebenslangen Lernens. Zur entgrenzten Zertifizierung des Lernens Erwachsener, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2007 (in Druck)

Dobischat, Rolf: Ist der expansive Trend gebrochen? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, IV 2003, S. 51-53

Döring, Ottmar; Bojanowski, Arnulf: Betriebe und Weiterbildungsträger – Probleme und Perspektiven bei der „Dualisierung“ beruflicher Weiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1993, S. 134-142

Dohmen, Günther: Integrative Weiterbildung: Lernen für Beruf und Leben, in: ders. Offenheit und Integration, Bad Heilbrunn, 1991, S. 133-142

Dollhausen, Karin: Statistische Informationen als Hilfen zur Einschätzung der Ökonomisierung des Weiterbildungsbereichs, DIE 2005; www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc.200505_01.pdf

Dollhausen, Karin: Neue Lernformen – neue Lernkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen, DIE 2006; www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf

Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden 2007

Dollhausen, Karin: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung?, in: Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden 2007, S. 1-15

Donepp, Bert; Beckel Albrecht: Weiterbildung und Marketing, in: Volkshochschule VI, 1990, S. 35

Dräger, Horst; Günther, Ute; Thunemeyer, Bernd: Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien zur Weiterbildung, Soest 1996

Dröll, Hajo: Das Personal als Motor der Organisationsentwicklung, in: Hessische Blätter für Erwachsenenbildung 2/1993, S. 118-126

Eckert, Thomas: Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots a, Beispiel der Region Freiburg, in: Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1996, S. 46-84

Ehmann, Christoph: Weiterbildung ist eine Messe wert, in: GdWZ 3/1991, S. 118-121

Ehmann, Christoph: Weiterbildungsmarkt Großstadt, in: Volkshochschule IV/1992, S. 21-26

Ehmann, Christoph: Weiterbildungsmarkt Großstadt, in GdWZ 6/1995, S. 355-358

Ehmann, Christoph: Vorbereitungspapier: Finanzierung lebenslangen Lernens, in: Balzer, Carolin; Nuissl Ekkehard (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld 2000, S. 103-135

Ehmann, Christoph: Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss, in: Report 3/2004, S. 31-39

Ehmann, Christoph: Sozialer Ausschluss und Weiterbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 247-254

Ehses, Christiane; Zech, Rainer: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Milieuanforderungen, in: Zech, Rainer; Ehse, Christiane (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999, S. 13-57

Ehse, Christiane; Zech, Rainer: Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden - eine Paradoxie? in: Heinold-Krug, Eva; Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten. Bielefeld 2002, S. 114-124

Elser, Wolfgang: Das Marketing-Mix für die Bildungsarbeit. "Werben und Umwerben" als zentrale Elemente "kundenfreundlicher" Erwachsenenbildung, in: PAE-Mitteilungen 41/42, 1992, S. 17-21

Europäische Union: Mitteilung der Kommission: Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen (EU 21.10.019)

Europäische Union; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät (EU 27.9. 2007; KOM (2007) 558 endgültig

Faber, Werner; Dieckhoff, Klaus; : Lernen auf dem Land, in: das forum 3/1987, S. 28-34

Fachhochschule Augsburg, Fachbereich Betriebswirtschaft: Marketingkonzeption für Volkshochschulen, Seminararbeit unter Leitung von Professor H. Gindert, unveröffentlicht, Augsburg 1990

Fachhochschule Offenburg - Außenstelle Gengenbach - Fallstudiengruppe Marketing: Marketing-Konzeption für die vhs Achertal-Renchtal, Wintersemester 1993/94

Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Weinberg, Johannes; Brokmann-Nooren, Christiane; Raapke, Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim/München 1992

Faulstich, Peter: Systemstrukturen der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträgern, in: Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Weinberg, Johannes; Brokmann-Nooren, Christiane; Raapke, Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim/München 1992, S. 154-166 (Faulstich 1992a)

Faulstich, Peter: Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern, in GEW (Hrsg.): Weiterbildung als Bestandteil aktiver Sozial-, Kultur- und Beschäftigungspolitik in der Region, Frankfurt 1993, S. 13ff

Faulstich, Peter: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Erwachsenenbildung, 2/1993, S. 97-102 (Faulstich 1993a)

Faulstich, Peter: Diffusionstendenzen und Kooperationsstrategien zwischen Unternehmen und Erwachsenenbildungsträgern, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 141-150

Faulstich, Peter: "Bildungsmanagement" im vernetzten Support, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003, S. 111-128

Faulstich, Peter: Zeitpolitik und Lernchancen, in GdWZ Heft 6/2003, S. 259-263 (Faulstich 2003a)

Faulstich, Peter: Innovation durch Kompetenz? Personalorientierte Perspektiven, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 230-236

Faulstich, Peter: Aufklärung und Bildung. Zum 100. Geburtstag von Willy Strzelewicz: in Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2005, S. 291-299

Faulstich, Peter: Lebenserfahrungen als Lernvoraussetzungen, in Hessische Blätter für Volksbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2006; S. 296-306

Faulstich, Peter; Vespermann, Per: Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven, Weinheim/München 2002

Faulstich, Peter; Haberzeth, Erik: Recht und Politik, Bielefeld 2007 (Studientexte für Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung)

Faulstich-Wieland, Hannelore: FrauenBewegung, in: Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Weinberg, Johannes; Brokmann-Nooren, Christiane; Raapke, Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim/München 1992, S. 55-80

Feider, Cornelia: Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive, Bielefeld 2006

Fell, Margret: Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, S. 153-160

Fiebig, Christian; Schlutz, Erhard; Schöll, Ingrid: Zwischen Zeitgeschichte und Zeitgeist. Brauchen wir historische Selbstvergewisserung? Ein Streitgespräch am Vorabend des DVV-Mitgliederrates in Berlin am 30.11.2005, in: Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung, 25 Jahre historischer Arbeitskreis, Bremen 2005, S. 172-183

Fischer, Andreas; Weber, Karl: Über den Preis des Kostenbewusstseins, in GdWZ 6/1999, S. 249-251

Fischer-Winkelmann, Wolf, F.; Rock, Reinhard: Vor einem neuen Selbstverständnis in der Marketing-Wissenschaft? Diskussionsanregungen zum Theorie-Praxis-Problem der Marketing-Lehre, in: Die Unternehmung 1975, S. 237-259

Flaig, Berthold Bodo; Meyer Thomas; Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn 1993

Fluhr, Karl Hans: Auch ohne Bürger sind wir sehr beschäftigt: Von der Schwierigkeit, die Verwaltung zu modernisieren, Frankfurt 1995

Foschepoth, Josef: Die Modernisierung der Volkshochschule Münster. Über Modernisierung als „Prozess“, die Suche nach einer neuen Identität. Reformen und die „Reform der Reform“, in: DIE II/1995, S. 35-38

Foschepoth, Josef: Qualität und Innovation. Das Dienstleistungsmarketing der Volkshochschule Münster, in: in: Geißler, Harald (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin, 1997, S. 225-243

Frankfurter Rundschau, 22.2.2003: „Die Bildungstester kommen“, S. A 44

Frankfurter Rundschau 18.11.2003, S. 1-2

Frerichs, Renate: Folgen für Angebotsprofil und Teilnehmerschaft: Plurale Bildungszeitwünsche aus Teilnehmersicht, , in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 211-218

Freter, Hermann: Marktsegmentierung, Stuttgart 1983

Fricke, Reiner: Methoden und Ergebnisse der Unterrichtsforschung als Entscheidungshilfen für ein Marketing-Management in der Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 204-221

Friebel, Harry: Zur Sozialisation und Bildung Erwachsener aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ein Entwurf, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1977, S. 730-743

Friebel, Harry u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993

Friebel, Harry: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen, in: ders. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993, S. 1-54 (Friebel 1993a)

Friebel, Harry: Soziale Sortierung durchbrechen, in: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5/2007, S. 23-25

Friedrich, Kadja; Meisel, Klaus; Schuldt, Hans Joachim: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen, Studentexte für Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Bielefeld 2005

Friedrich, Thomas: Auf dem Weg zum kommunalen Eigenbetrieb, in: DIE II/1995, S. 33-35

Fröhlich, Peter: Einige praktische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 22/1976, S. 87-93

Fröhlich, Peter: Kostenkontrolle und Leistungsmessung in der EB, in: Management heute, Heft 3, 1977, S. 28-33

Gaiser, Wolfgang; Gille, Martina; de Rijke, Johann; Sardei-Biermann, Sabine: Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992-2003; in: Merckens, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, 5. Ausgabe Wiesbaden 2005, S. 163-198

Gebbers, Frank-Peter: Planen und Handeln: Weiterbildung im Markt. Ein Führungs- und Handlungskonzept für Weiterbildungseinrichtungen, unveröffentl. Manuskript, Oberhausen 1993

Geißler, Harald 1991: Bildungsmarketing – zur Pädagogisierung von Marketing, in GdWZ 3/1991, S. 149-154

Geißler, Harald: Bildungsmarketing. Vorhut eines humanistischen Marketing-Modells, in: GdWZ 3/1992, S. 162-168

Geißler, Harald (Hrsg.): Bildungsmarketing, Frankfurt/Main 1993

Geißler, Harald: Bildungsmarketing für Organisationslernen, in: Geißler, Harald (Hrsg.): Bildungsmarketing, Frankfurt/Main 1993, S. 59-100

Geißler, Harald: Volkshochschule und Organisationslernen, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1995, S. 369-375

Geißler, Harald: Weiterbildungsmarketing II. Studienbriefe 0301/0302 des Fernstudiums Erwachsenenbildung, unveröffentl. Manuskript, Kaiserslautern 1995 (Geißler, 1995a)

Geißler, Harald: Weiterbildungsmarketing, Neuwied 1997

Geißler, Harald: Das Produkt der Weiterbildung, in: ders. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 96-120

Geißler, Harald: Annäherungen an eine Bildungstheorie des Weiterbildungsmarktes, in: ders. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 70- 95

Geißler, Harald: Entgrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung, in: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Neuwied/Kriftel 1998, S. 175-183

Gerhard, Anette: Auswirkungen von Förder- und Finanzierungsbedingungen auf öffentlich (mit-)geförderte Einrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung DIE Reports zur Weiterbildung
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gerhard06_01.pdf

Gerhard, Rolf: Marketing für Weiterbildung. Vorbehalten – Entwicklungen – Ansatzpunkte – Perspektiven, in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen 1/1997, S. 7-11

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Hemmingen 1996 (bearbeitet von Dieter Gnahs)

Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nussli, Ekkehard: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?, Kassel 1991

Gieseke, Wiltrud: Zentrifugale Kräfte in der Weiterbildung und die Standortfindung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: Friebe, Harry u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993, S. 89-100

Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003

Glang-Süberkrüs, Annegret: Kulturmanagement und Marketing: Ein Marketingkonzept für eine Stadtbibliothek, in: Siebenhaar, Klaus u.a. (Hrsg.): Kulturmanagement, Wirkungsvolle Strukturen im kommunalen Kulturbereich, Gütersloh 1993, S. 105-188

Gloger, Axel: Megatrends in der Weiterbildung, in: Managerseminare 1998, S. 65-76

Glücks, Elisabeth: Politische Bildung wider den Zeitgeist – oder: Mit Marketing und Managmenet im Trend der Zeit, in: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, 1/1990, S. 31-33

Gnahs, Dieter: Analysen von Veranstaltungsverzeichnissen und -ankündigungen auf Informationsvielfalt und -genauigkeit, in: von Bardeleben, Richard; Gnahs, Dieter; Krekel, Elisabeth; Seusing, Beate (Hrsg.): Weiterbildungsqualität - Konzepte, Instrumente und Kriterien. Bielefeld 1995, S. 28-43

Gnahs, Dieter; Dollhausen, Karin: Koordinaten von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? DIE 2006 URL:
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gnahs06_01.pdf

Götz, Klaus; Mihailovic, Sandra: Kundenorientierung in der betrieblichen Weiterbildung, in: GdWZ 4/2003, S. 166-169

Gottmann, Gosbert: Marketing für Volkshochschulen, Frankfurt 1985

Groppe, Hans-Hermann/von Gehren, Friederike: Hamburg von unten - in: "Nachtarbeit". Neue Angebotsformen in der Hamburger Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1997, S. 63-73

Groß, Hermann: Flexibilisierung von Arbeits- und Lebenszeit, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 17-42

Grotluschen, Anke: E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen - GATS, in: Hessische Blätter 3/2002, S. 210-222

Gruber, Elke: Beruf und Bildung –(k)ein Widerspruch, Innsbruck 2001

Gummersbach, Hans Werner: Die Zeiten ändern sich, die Volkshochschule auch?, in: Kommunalpolitische Blätter 45 Jg. Heft 2/1993, S. 100-101

Gummersbach, Hans Werner: Volkshochschule in Zeiten der Krise, in: Städte- und Gemeinderat, hrsg. vom Nordrhein-Westfälischen Städte- und Gemeindebund, 49. Jg. Mai/1995, S. 158-160

Gyldenfeldt, Heinrich von: Marketing und emanzipatorische Erwachsenenbildung – Kritische Anmerkungen zu einer prekären Beziehung, in: Sarges Werner, Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 77-86

Haeberlin, Friedrich; Sarges, Werner: Images als Einstellungen. Zentrale Bedingungs- und Beeinflussungsfaktoren im Marketing für die Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 136-150

Haeberlin, Friedrich: Weiterbildungsmotivation, in: Sarges, Werner; Fricke Reiner: Psychologie für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Göttingen 1986, S. 589-596

Hagenow-Caprez, Margrit: Im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Bildungsmarkt, in: GdWZ 3/2003, S. 187-190

Haibach, Marita: Professionelles Spendensammeln. Fundraising in USA und Deutschland, in: Leif, Thomas/Galle, Ulrich: Social Sponsoring und Social Marketing, Köln 1993

Hanemann, Peter. Kultur in der Öffentlichkeit. Ein Handbuch zur kulturellen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Essen 1991

Hanusch, Horst: Theorie des öffentlichen Gutes, Göttingen 1972

Hanusch, Horst: Bayerische Volkshochschulen – kulturökonomisch betrachtet, in das forum 19 Jg. 1979, Nr. 1, S. 42-47

Harney, Klaus: Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung: Betrieblichkeit als Referenzproblem, in: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Neuwied/Kriftel 1998, S. 184-195

Harney, Klaus; Hovemann, Mechthild; Hüls, Rainer: Zahlungsbereitschaft. Zur empirischen Fundierung von Marketing- und Planungswissen in der Weiterbildung, in: GdWZ 3/2001, S. 127-130

Harney, Klaus: Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, S. 125-136

Hartkemeyer, Johannes: Quo vadis vhs?, in: Die Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte, 3/1993

Hartkemeyer, Johannes: Qualität, Marketing, Organisationsentwicklung, in: Päd Extra, März 1995, S. 25-33

Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus: Qualitätsmanagement, Bielefeld 2004 (Studententexte für Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung)

Hasitschka, Werner; Hruschka, Harald: Nonprofit-Marketing, München 1982

Hass, Günter: Die Frühstück-Volkshochschule, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 175-179

Haslinger, Sebastian; Scherrer, Christoph: Weiterbildung im internationalen Handelsregime, in: GdWZ 4/2004, S. 156-158

Haslinger, Sebastian; Scherrer, Christoph: Folgenabschätzungen der GATS-Verhandlungen für die Weiterbildung. Richt ernst wird es erst noch, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft II/2006, S. 29-30

Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft, Berlin 1996

Hausmann, Christopher: Die Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern im Meinungsbild 2007; unveröffentlichtes Manuskript, Projekt: Contor, Christopher Hausmann, Jena 2007

Heinrichs, Werner: Kulturmanagement, Darmstadt 1993

Heinrichs, Werner: Kultur und Markt, Handbuch Kulturmanagement, Dezember 1994, A2.7, S. 1-20

Heinrichs, Werner: Publikumsbefragungen im Kulturmarketing. Methodische Grundlagen zur Informationsgewinnung für Kulturinstitutionen, 12 Handbuch Kulturmanagement, August 1995, D2.3, S. 1-22

Heinze, Thomas (Hrsg.): Kulturmanagement, Opladen 1994

Hellwig, Hilmar: Image verpflichtet! Bedeutung und Resonanz eines „Klimaprofils“ der Marburger Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/1995, S. 161-164

Helm, Roland: Die vhs im Urteil von Teilnehmern und Dozenten, in: das forum 3-4/1993, S. 51-56

Hessischer Volkshochschulverband (HVV): (Hrsg.): Werben in der Volkshochschule. Eine Handreichung für die Öffentlichkeitsarbeit an der Basis, 3. Aufl. Frankfurt 1974

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007 Systemumbau der Erwachsenenbildung I

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007 Systemumbau der Erwachsenenbildung II (2007a)

Hicken, Bernhard.: Quantitatives Wachstum wichtiger als Ausgewogenheit im Programm; in: Volkshochschule im Westen 4/1976, S. 154-156

Hippe, Wolfgang; Sievers, Norbert: Kultur und Alter. Kulturangebote im demographischen Wandel (hrsg. vom NRW Kultursekretariat), Essen 2006

Hirsch, Juliane: Direktmarketing für Seminaranbieter - so gewinnen Sie neue Teilnehmer, Verlag IM Marketing-Forum GmbH, Ettlingen, 2. Auflage 1996

Hoepfner, Friedrich Georg: Beeinflussung des Verbraucherverhaltens. Psychologische Grundlagen des Marketing. München 1975

Hoffmann, Erwin: Marketing in Kulturbetrieben. Chancen und Probleme am Beispiel der Volkshochschule Köln, Münster 2000

Holzapfel, Günter; Nuissl, Ekkehard; Sutter, Hannelore : Soziale Defizite in der Weiterbildung, Heidelberg 1976

Holm, Ute: Die Koordination von Weiterbildungszeit mit anderen Zeitbereichen, in: GdWZ 6/2003, S. 299-301

Horch, Hans-Dieter: Selbstzerstörungsprozesse freiwilliger Vereinigungen: Ambivalenzen von Wachstum, Professionalisierung und Bürokratisierung, in: Rauschenbach, Thomas; Sachße, Christoph; Olk, Thomas (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohnfahrtsverbände im Umbruch, Frankfurt/Main 1995

Horx, Mathias: Die Gesellschaft von morgen, in: das forum 2/2002, S. 25-29

Hradil, Stefan: Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“. Heft 44-45/2006, 30. Oktober 2006, S. 3-10

Hüser, Heinz: Öffentlichkeitsarbeit für die Weiterbildung, in: Volkshochschule VI/1990, S. 31

Hüser, Heinz W., unter Mitarbeit von Rudolf Epping und Arthur Frischkopf: Nordrhein-Westfalen, in: Faulstich, Peter; Vespermann, Per: Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven, Weinheim/München 2002, S. 229-245

Hufer, Klaus-Peter: Vom Bildungsziel zum Kostendeckungsgrad – politische Bildung auf dem Weiterbildungsmarkt, in: kursiv – Journal für politische Bildung 1/1998, S. 28-32

Informationen Bildung-Wissenschaft: Motivierende Bildungsarbeit mit Arbeitern ohne Weiterbildungserfahrung. Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts, Heft 3, 1978,

Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Perspektive 2050. Ökonomik des demographischen Wandels, Köln 2005

Institut der Deutschen Wirtschaft (IWD): Bildungsarmut. Nicht in die Wiege gelegt, in: IWD, Nummer 31, 3. 8. 2006, S. 4-5

Institut der Deutschen Wirtschaft (IWD): Hauptschulen – Nachhilfe tut Not, in: IWD, Nummer 43, 26.10.2006, S. 4-5

Institut für Arbeit und Technik (Hrsg.) Stellungnahme zur Anhörung des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 29. Januar 2007, Berlin 2007; bearbeitet von Gerhard Bosch
<http://www.bundestag.de/ausschuesse/a18/anhoerungen/Stellungnahmen/index.html>

Jagenlauf, Michael: Programmplanung in der Erwachsenenbildung – Versuche einer marketing-orientierten Analyse am Beispiel einer Heimvolkshochschule, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 189-203

Jelich, Franz Josef: „Besonderes in den Volkshochschulen ist die Bestuhlung für Erwachsene zu klein.“ Die Forderung nach Neubauten für Volkshochschulen, in: Ciupke, Paul (u.a.) (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen, Essen 2003, S. 217-224

Jüchter, Theodor: Volkshochschule, in: Pappermann, Ernst; Mombauer, Peter M. (Hrsg.): Kulturarbeit in der kommunalen Praxis, 2. neubearb. Aufl., Köln 1991, S. 136-143

Jüchter, Heinz Theodor: In der Weiterbildung rechnen? In: das forum 1/1994, S. 18-23

Jürgens, Ekkehard: Kommunikationspolitik und Kulturmarketing, in: Handbuch Kulturmanagement, August 1995, D 4.4, S. 1-18

Kade, Jochen: Die Bildung der Gesellschaft – Ansichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft, in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 1992, Heft 24, S. 67-79

Kade, Jochen: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne, in: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main 1997, S.13-31

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang: Bildung-Risiko-Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. in: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Neuwied, Kriftel 1998, S. 51-59

Kade, Sylvia: Das Lernen der Veränderung, Über den Umgang mit Neuem in alternierenden Organisationen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4 1998, S. 342-351

Kade, Silvia: Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld 2007

Kadelbach, Gerd: Gebremster Planungsoptimismus, in: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 4, 1977, S. 269-276

Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung – Wovon reden wir?, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2007 (in Druck)

Kahl, Iris: Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen. Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1997

Kaiser, Arnim; Hof, Christiane: Selbstlernkompetenz: Individuelle Lernvoraussetzungen als Grundlage für den Erwerb von Fähigkeiten zu selbst reguliertem Lernen, in: GdWZ 2/2003, S. 57-61

Kalcher, Trude; Piber, Hannes; Waidacher, Friedrich: Das offene Museum. Fallbeispiel Joanneum, in: Biehal, Franz (Hrsg.) Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, 2. Auflage, Bern/Wien 1994, S. 154-175

Kandolf, Stefan: Der Stadtbetrieb Wuppertal: Volkshochschule Wuppertal, in: DVV Magazin Volkshochschule 1996/4, S. 33-37

Kapfer, Ludwig: Marketing - ein Weg zur ganzheitlichen Organisationsentwicklung, in: GdWZ, 3/1991, S. 125-130

Kaufmann, Franz-Xaver: Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen, Frankfurt 2005

Kellner-Stoll, Rita: Corporate Identity: Chancen und Grenzen, in Volkshochschule VI/1990, S. 18-19

Kessl, Florian: Bildung erklärt den Unterschied, in: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 2/2007, S. 22-25

Kirchberg, Volker: Sozialforschung und Museumsmarketing, in: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft, Berlin 1996, S. 176-193

Kihl, Klaus: Vorläufiger Bericht zum Programmheft der VHS Stadtverband Saarbrücken, o.O., September 1997 (unveröffentlichtes Manuskript)

Kihl, Klaus: Arbeitsbericht zur Teilnehmerbefragung der Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken, o.O. Februar 1998 (unveröffentlichtes Manuskript)

Kil, Monika: Das Betriebswissen von Kursleitenden, in: Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela, Wittpoth, Jürgen: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln (Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE); Beiheft zum Report 2002, Bielefeld 2002, S.53-64

Kil, Monika: Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen, Bielefeld 2003

Kil, Monika; Schlutz, Erhard: Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 159-170

Kirchberg, Volker: Sozialforschung und Museumsmarketing, in: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Herausforderungen in der Zukunft, Berlin 1996, S. 176-193

Klein, Armin: Wirtschaftlichkeit in der Betriebsorganisation, in: Handbuch Kulturmanagement, Dezember 1994, A2.8, S. 1-24

Klein, Armin: "Teufelswerk" oder "Wunderdroge". Grundfragen des Marketing und ihre Übertragbarkeit auf den Kulturmarkt, in: Handbuch Kulturmanagement, August 1995, D1.3, S. 1-14

Klein Armin (Hrsg.): Innovatives Kulturmanagement, Baden-Baden 2002

Klemm, Klaus: Bildungsgesamtplan `90. Ein Rahmen für Reformen, Weinheim 1990

Klemm, Klaus: Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung, in: Report 4/2004, S. 18-24

Klös, Hans-Peter; Kroker, Rolf: Perspektive 2050: Ordnungsökonomische Weichenstellungen und wirtschaftspolitischer Handlungsbedarf, in: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Perspektive 2050. Ökonomik des demographischen Wandels, Köln 2005, S. 391-415

Knoll, Joachim H.: Von der Bildungsidylle zum Bildungs-Management, in: Sarges Werner; Haeblerlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 9-17

Knoll, Jörg: ".....was geschaffen wird und entsteht." Vom Produkt zum Angebot", in: Bastian, H.; Beer, W., Knoll, J.: Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln, Bielefeld 2002, S. 91-95

Knust, Ralf Michael: Marketing – Instrumente aus der Wirtschaft für die Weiterbildung, in: Volkshochschule 41. Jg. 1990, Heft VI, S. 19-20

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 21.11.01, Kom (2001) 678

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt): Bericht 1, Köln 1991

Korn, Walter: Zur Rolle der Volkshochschulen und der staatlichen Verpflichtung für eine qualifizierte Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/1995, S. 148-149

Kotler, Philip: Marketing Management, Stuttgart 1974

Kotler, Philip: Marketing für Nonprofit-Organisationen, Stuttgart 1978

Kotler, Philip; Bliemel, Franz: Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung, Stuttgart, 1995

Kotler, Philip; Jain, Dipak C.; Maesincee, Suvit: Marketing der Zukunft. Mit Sense and Response zu mehr Wachstum und Gewinn, Frankfurt/New York 2002

Kotler, Philip; Zaltman, Gerald: Gesellschaftsbezogenes Marketing. Ein Ansatz für geplanten sozialen Wandel, in: Fischer-Winkelmann, Wolf F.; Rock, Reinhard (Hrsg.): Markt und Konsument: Zur Kritik der Markt- und Marketing-Theorie, Teilband 2: Kritik der Marketing-Theorie, München 1976, S. 191-216

Kraft, Susanne: Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal, DIE 2006

www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf

Kranz, Margarete.: Corporate Identity einer regionalen vhs, in: Kommunalpolitische Blätter, 2/1993, S. 99

Krapp, Andreas: Lebens- und Lerninteressen Erwachsener, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2006, S. 307-316

Krausnick-Horst, Renate: Wohin mit der vhs?, in: das forum 1/1994, S. 24-27

Kraus-Weysser, Folker: Praxisbuch Public Relations, Weinheim/Basel 2002

Krings, Heinz: Zu wenig Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschulen, in: Volkshochschule im Westen, 1/1972, S. 3-4

Krug, Peter: Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/2000, S. 201 – 213

Küchler, Ernst: Innovint. Innovation durch Integration, in: Diskurs: 1/2004, S. 2-9

Küchler, Felicitas von; Schäffter, Ortfried: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1996

Küchler, Felicitas von (Hrsg.): Organisationsveränderung von Bildungseinrichtungen, Bielefeld 2007

Künzel, Klaus; Böse, Georg: Werben für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen, Neuwied 1995

Kuhlenkamp, Detlef: Von der Strukturierung zur Marginalisierung. Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder, in Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2003, S. 127-138

Kuhn, Hans-Peter: Bildung lohnt sich, in: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 2/2007, S. 6-9

Kunz, Gunnar: Zukunftssicherung der Weiterbildung – Anforderungen aus dem Blickwinkel der Organisationsentwicklung, GdWZ 3/1998, S. 110-112

Kuntz, Bernhard: Von Cash Cows, Bullen, Hunden und Kälbern, in: Management & Seminare 10/95, S. 50-53

Kuper, Harm: Innovation der Erziehung und der Erziehungswissenschaft, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 195-206

Kuwan, Helmut: Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer Nicht-Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1990

Kuwan, Helmut; Thebis Frauke: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Ausgewählte Ergebnisse in Kurzfassung, in GdWZ 4/2003, S. 159-163

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung, Soest 1996

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Förderung der Innovation der Weiterbildung. Die Innovationsprojekte 1998-2001, Soest 2001

Landesverband der Volkshochschulen von Niedersachsen (Hrsg.): Marketing für Volkshochschulen – Empfehlungen und Arbeitsbericht der Arbeitsgruppe „VHS Marketing, Werbung und Information“, Hannover 1992

Landesverband der Volkshochschulen von Niedersachsen (Hrsg.): Spielregeln der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Hannover, Hamburg, Schwerin 1998

Landesverband der vhs von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Informieren. Motivieren. Aktivieren. Hilfen für die Öffentlichkeitsarbeit in Weiterbildungseinrichtungen, Bönen 1981

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in der Weiterbildung. Eine Sammlung von Beiträgen aus der Weiterbildungs-Arbeitshilfe, Dortmund 1984

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen im Meinungsbild 2004 (bearbeitet von Projekt:Contor; Dr. Christoph Hausmann), Dortmund 2004

Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Bildungscontrolling, 2. Aufl. Stuttgart 1995

Landsberg, Georg von: Bildungs-Controlling: „What is likely to go wrong?“ in: Landsberg, Georg von; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Bildungscontrolling, 2. Aufl. Stuttgart 1995, S. 11-33

Lehner, Franz: Wissensmanagement – Ein Konzept und seine Ansprüche, in: GdWZ 1/2002, S. 8-10

Lenski, Jürgen: Der HPM zwischen Markt und Möglichkeiten, in: Baumeister, Ulf: Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung, Projekt SESTMAT, Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes, 2. rev. Aufl., Bonn 1980

Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.): Auf der Suche nach den Männern, Frankfurt 1994

Lößl, Hans Georg: Wirtschaftliches Denken und Pädagogik – ein Widerspruch?, in: das forum 1/1994, S. 3-8

Lößl, Hans Georg: Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Zum integrativen Marketingkonzept für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband, München 2000

Lorenz-Allendorf, Barbara: Verwaltungsreform mit Konsequenzen. Veränderungen im HPM Alltag, DIE II/1995, S. 21-22

Ludwig, Joachim: Lernen und Lernberatung – im Internet?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/2006, S. 338-347

Lübke, Viola: Werbung in der Weiterbildung, in: Volkshochschule im Westen, 5/1977, S. 217-219

Lühmann, Reinhold: Element der Marketingkontrolle: Lehrzielorientierte Tests im Zertifikatsbereich, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 222-232

Lühr Volker; Schuller, Alexander: Legitimation und Sinn, Braunschweig 1977

Lüttger, Gert: Kommerzbildung ist keine Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/1995, S. 150-152

Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung, Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (Hrsg.) Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, S. 347-376

Maisberger, Paul: Marketing für Non-Profit-Organisationen, in: GdWZ 3/1991, S. 121-125

Maisberger, Paul: Orientierung der Weiterbildung am Markt, in: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 6/1994, S. 302-306

Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler 1998

Martial, Pasquier; Fankhauser, Karin; Marketing für die Weiterbildung. Eine Einführung, in: education permanente 1994/3, S. 154-158

Martin, Ilse; Sperling, Ute A.: Erfolgreiches Marketing, Freiburg 1998

Maurer, Heinrich J.: VHS-Werbung weithin unsystematisch. Motivieren wichtiger als informieren, in: Volkshochschule im Westen, 1/1972, S. 6-7

Meffert, Heribert; Bruhn, Manfred: Dienstleistungsmarketing. Grundlagen - Konzepte - Methoden. Mit Fallbeispielen. Wiesbaden 1995

Meisel, K. VHS-Marketing: Worauf wir uns einlassen; in: Volkshochschule VI/1990

Meisel, Klaus(Hrsg.)"Marketing für die Erwachsenenbildung?", Bad Heilbrunn 1994

Meisel, Klaus: Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion, in: Meisel, Klaus u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung?, Bad Heilbrunn 1994, S. 13-58 (Meisel 1994a)

Meisel, Klaus: Volkshochschulen unter Wirtschaftlichkeitsdruck, in: DIE II/1995, S. 30-33

Meisel, Klaus: Neue temporale Angebotsmuster - Herausforderungen für den Umbau von Institutionen, in: Nahrstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 113-119

Meisel, Klaus (Hrsg.): Mit Kennzahlen arbeiten. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998

Meisel, Klaus: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Baltmannsweiler 2001

Meisel, Klaus: Weiterbildungsmanagement und Programmplanung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003, S. S. 98-110

Meisel, Klaus; Nuissl, Ekkehard: Das "Öffentliche" in der öffentlich verantworteten Weiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1995, S. 112-118

Meisel, Klaus; Nuissl, Ekkehard; Schuld Hans-Joachim: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1996 (Achtung: Neuauflage)

Meisel, Klaus; Schuldt, Hans Joachim: Management und Finanzierung der Erwachsenenbildung unter dem Gebot der Öffentlichkeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2003, S. 118-126

Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006

Menze, Thomas: Marktforschung für die vhs. Mehr als eine Imagesache, in: Kommunalpolitische Blätter, 2/1993, S. 98 -100

Merk, Richard: Weiterbildungs-Management, Augsburg 2006

Merkle, Erich: Marketing in öffentlichen Unternehmen und nichtkommerziellen Institutionen, in: Der Markt, Nr. 54, Heft 2/1975, S. 47-56

Merkle, Erich: Social Marketing, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 1976, 5. Jg., Heft 1, S. 31-33

Meueler, Erhard: „Tu Gutes und rede darüber“, in: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, Heft 3, 3. Jg. 1978, S. 3-4

Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware, in: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler 1998, S. 54-81

Meyer, Bernd: Die Bedeutung der kommunalen VHS in Zeiten knapper Kassen, in: das forum 1/1994, S. 9-17

Meyer, Thomas: Neue Perspektiven politischer Weiterbildung, in: Jahrbuch 1993 der Akademie für Politische Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1993

Miller, Tilly: Professionelle Veranstaltungsplanung unter Marketing-Gesichtspunkten, in: GdWZ 3/1991, S. 130-134

Möller, Svenja: Wie kommt das Programm zum Kunden, in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen 1/1997, S. 21-23

Möller, Svenja: Marketing in der Weiterbildung, Bielefeld 2002

Möller, Svenja: Empirische Studie zur Markt- und Kundenorientierung in Volkshochschulen, in: GdWZ 4/2003, S. 174-175

Möller, Svenja: Marketing für seltener gelernte Sprachen, in: Lang, Christina; von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Sprachenlernen im Verbund, Bielefeld 2004, S. 118-130

Motzko, Meinhard: Politische Bildung und Öffentlichkeit, in: Außerschulische Bildung 4/1989, S. 360-365

Müller-Hagedorn, Lothar: Einführung in das Marketing, Darmstadt 1990

Münnig-Gaedke, Ingrid: Der vergessene Bereich? Alltägliche didaktische Innovationsarbeit in der pädagogischen Praxis. in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2004, S. 51-56

Nader, Laima: Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit, in: Report 3/2007, S. 29-38

Nagel, Bernhard: Gerechtigkeit und Recht auf Weiterbildung, in: Report 3/2007, S. 9-18

Nahrstedt, Wolfgang (Hrsg.): IFKA Dokumentation Band 15 des Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.: Bildung und Freizeit - Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung, Bielefeld 1994

Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Stehr, Ilona: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Kritische Einschätzung bestehender Ansätze und Empfehlungen, Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA), e.V., Bielefeld 1995

Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997

Nahrstedt, Wolfgang: Neue temporale Angebotsmuster in der Weiterbildung, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 59-74 (Nahrstedt 1997a)

Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera; Kuper, Kerstin; Schmidt, Melanie: Abschlussbericht des Forschungsprojekts: Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel, IFKA Dokumentation Band 20 des Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V., Bielefeld 1998

Neidhardt, Heike: Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen Bildungspflicht für Erwachsene, in: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf

Nittel, Dieter: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 1996, 731-750

Nittel, Dieter: Teilnehmerorientierung - Kundenorientierung - Desorientierung...? Votum zugunsten eines einheimischen Begriffs. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen 1997, S. 163-184

Nittel, Dieter: Von der Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung - Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen, in: Rolf Arnold; Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1 Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven, Neuwied/Kriftel 1999, S. 162-184

Nittel, Dieter: Von der Mission zur Profession, Bielefeld 2000

Nittel, Dieter; Völzke, Reinhard: Jongleure der Wissensgesellschaft, Neuwied/Kriftel 2002

Nittel, Dieter; Schöll, Ingrid: Im Jahr der Innovation?, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 193-194

Nittel, Dieter: Blick zurück nach vorn: Innovationen im Spiegel von Zeitzeugeninterviews, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2004, S. 207-220

Nittel/Dieter; Seitter, Wolfgang: Die Bedeutung des demographischen Wandels für die Erwachsenenbildung, in: Der pädagogische Blick, Heft 3/2006, S. 132-140

Nolda, Sigrid: Volkshochschule als Metapher, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1995, S. 107-111

Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans: Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998

Nollmann, Gerd; Strasser, Hermann (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft, Frankfurt 2004

Nüßler, Peter, Erstellung einer Marketing-Konzeption für die Volkshochschule Velbert/Heiligenhaus auf der Grundlage einer empirischen Erhebung (Diplomarbeit, vorgelegt dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Gesamthochschule Essen), Essen, Wintersemester 1990/91, unveröffentlichtes Manuskript

Nüßler, Peter: Entwicklung einer Marketingkonzeption für die VHS Velbert/Heiligenhaus: Grundlage ist die Marktforschung, in: Volkshochschule VI, 1990, S. 33-34

Nuissl, Ekkehard: Die Hamburger Volkshochschule als Wirtschaftsbetrieb, in: Volkshochschule VI/1990, S. 25-26

Nuissl, Ekkehard: Bildungszeit, Die Entstehung einer Bildungszeit zwischen Arbeitszeit und Freizeit, in: Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Weinberg, Johannes; Brokmann-Nooren, Christiane; Raapke, Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte

Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim/München 1992, S. 111-127

Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen, in: Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des DVV: Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung, Konferenzbericht 30. Jahreskonferenz hauptberuflich geleiteter mittelstädtischer Volkshochschulen, 25.-27. Mai 1992, Reutlingen, Frankfurt 1992, S. 7-17 (Nuissl 1992a)

Nuissl, Ekkehard: "Qualität" - pädagogische Kategorie oder Etikett?, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1993, S. 103-108

Nuissl, Ekkehard: Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung, in: Hans-Joachim Lenz: Auf der Suche nach den Männern, Frankfurt 1994, S. 135-147 (Nuissl 1994)

Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftliches Arbeiten an Volkshochschulen, in: Meisel, Klaus: Marketing für Erwachsenenbildung?, Bad Heilbrunn 1994, S. 147-164 (Nuissl 1994a)

Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftlichkeit und Professionalität, in: DIE II/1995, S. 25-28

Nuissl, Ekkehard: Parallelen und Widersprüche - Erwachsenenbildung und Massenmedien, in: DIE III/1995, S. 20-23 (Nuissl 1995a)

Nuissl, Ekkehard: Kooperation und Konkurrenz, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, I/1996, S. 43

Nuissl, Ekkehard: Öffentlich verantwortete Weiterbildung – wie lange noch?, in: Ahlheim, Klaus; Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz, Opladen 1996, S. 139-148 (Nuissl 1996a)

Nuissl, Ekkehard: Volkshochschulen im Spannungsfeld von Marktkonkurrenz, Wirtschaftlichkeit und politischem Selbstverständnis, in: QUEM Report (Hrsg.): Schriften zur beruflichen Bildung. Veränderte Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen in Transformationsprozessen, Berlin 1997, S. 198-216

Nuissl, Ekkehard: Fortbildung von Leitenden, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1997, S. 53-57 (Nuissl 1997a)

Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung, Neuwied/Kriftel 2000

Nuissl, Ekkehard: Erwachsenenbildung und Kommerz, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/2000, S. 213-221 (Nuissl 2000a)

Nuissl, Ekkehard: Innovationspreis zum Dritten, in: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung, Bielefeld 2002, S. 9-12

Nuissl, Ekkehard: Kundschaft von Weiterbildung erzeugen, in: GdWZ 4/2003, S. 176-178

Nuissl von Rein, Ekkehard: Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion, in: Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden 2007, S. 17-27

Nuissl, Ekkehard; Schuldt, Jochen: Betrieb statt Behörde, Frankfurt/M. 1993

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Die Volkshochschule zwischen Marktgängigkeit und öffentlichem Auftrag, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1993, S. 301-307

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, in Meisel, K.: Marketing für Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1994, S. 165-180

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Corporate Identity. Studentexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1995

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1995

Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus: Daten für die Adressaten: Informationsbasierte Bildungsentscheide und Lernprozesse, in: GdWZ 4/2002, S. 181-186

Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus: Portrait Weiterbildung Deutschland, Bielefeld 2004, 3 Aufl.

Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen; Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze, Bielefeld 2006

Olszewski, Frank: Werbung für die Erwachsenenbildung – Skizze eines Entwurfes, in: Erwachsenenbildung 1970, S. 21-29

Oppermann, Detlef: Schöne neue (Weiterbildungs-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1998, S. 331-341

Orthey, Frank Michael: Zuspitzung zum Konzept der Kundenorientierung, in: GdWZ 2/2003, S. 179-182

Otto, Volker: Rechtsträgerschaft und Verwaltung der Volkshochschule, in: Deutscher Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule – das kommunale Weiterbildungszentrum. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern, Bonn 2. Aufl. 1993, S. 43-58

Otto, Volker: Bindung und Freiheit – Strukturprobleme der Erwachsenenbildung unter dem Gebot der Öffentlichkeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2003, S.103-117

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1: Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Frankfurt 1991

Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des DVV: Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung, Konferenzbericht 30. Jahreskonferenz hauptberuflich geleiteter mittelstädtischer Volkshochschulen, 25.-27. Mai 1992, Reutlingen, Frankfurt 1992

Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung (Hrsg.): Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung. Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover, im Auftrag des BMBF, Zwischenbericht, Projektleitung: Professor Horst Siebert, Hannover 1973

Pankau, Peter: Bildungseinrichtungen und Bildungsmarketing, in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 19-20

Pankau, Peter: Bildungsmarketing als Instrument des regionalen Bildungsmanagements, in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 21-24 (2004a)

Passens, Bernd; Schnoor, Detlev; Rudolf, Karten; Zeller, Melanie: Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland; Eine Repräsentativerhebung zu Potential, Bedarf und Erwartungen im Privatkundenmarkt. Hrsg: Bertelsmann Stiftung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Gütersloh /Frankfurt 2002 (Bezug über DVV per Email: passens@dvv-vhs.de)

Peer, Martin; Auer, Reinhard: Auf die Art der Anwendung kommt es an: Die Praxisrelevanz von Weiterbildungsstatistiken, in: GdWZ 4/2002, S. 169-171

Pehl, Klaus: Zum Umgang mit Kennzahlen, in: Meisel, Klaus (Hrsg.): Mit Kennzahlen arbeiten. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998, S. 7-28

Pehl, Klaus: Neue TeilnehmerInnen an Volkshochschulsprachkursen 1997, Auswertung einer Befragung (Abschlussbericht für die Prüfungszentrale des DIE), Frankfurt/Main 1998

Pehl, Klaus: Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen, in: Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans: Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998, S. 9-59

Pehl, Klaus: DIE-Projekt: Weiterbildungsstatistik im Verbund, in GdWZ 4/2002, S. 161-164

Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard: Volkshochschul-Statistik 2002, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2003 (Pehl/Reitz 2003a)

Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard: Mehr als Zahlen. Volkshochschul-Statistik – stabiles System in sich verändernden Welten, in: Diskurs 4/2003, S. 4-5 (2003b)

Pehl, Klaus: Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten, Bielefeld 2006

Peters, Monika; Tröster Monika: Alphabetisierung und Öffentlichkeitsarbeit, in Hessische Blätter für Volksbildung 2/1995, S. 135-142

Pfeiffer, W.: Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung, Münster 1990

Pfeiffer, Werner: Bedarfserkundung - Voraussetzung für adressatenorientierte Bildungsarbeit, in Die Volkshochschule 2/1993, S. 12-13

Piber, Hannes: Bildungsmarketing, in: Biehal, Franz (Hrsg.): Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, 2. Auflage, Bern/Wien 1994, S. 97-107

Plamper, Harald: Das Produktmodell der KGSt, in: Deutscher Städtetag (Hrsg.): Produkte im Mittelpunkt. Städte auf dem Weg zu besseren Leistungen, DST Beiträge zur Kommunalpolitik, Reihe A, Heft 23, Köln 1996, S. 23-25

Pöggeler, Franz: Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964

Pöggeler, Franz: Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd.1 Stuttgart 1974,

Pöggeler, Franz: Erwachsenenbildung: Nur für Wenige? – Theorie der Erwachsenenbildung als Theorie der Partizipation, in Pöggeler, Franz; Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1981

Praetorius, Matthias: Marketing und Ethik in der Realität, in: Wilkes, Malte, W.; Disch, Wolfgang, K.A.: Alternatives Marketing, Landsberg/Lech 1993, S. 29-64

Pries, Michael: Lernen rund um die Uhr?, in: GdWZ 6/2003, S. 263-266

Pröhl, Marga: (Hrsg.) Wirkungsvolle Strukturen im Kulturbereich. Zwischenbericht zum Städtevergleich der Volkshochschulen, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 1995

Raffee, Hans: Bedarfslenkendes Marketing öffentlicher Unternehmungen, in: Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen, Band 2, 2/1979

Raffee, Hans: Nicht-kommerzielles Marketing – Möglichkeiten, Chancen, Risiken, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 272-290

Raffee, Hans; Gottmann, Gosbert: Marketing-Management von Volkshochschulen. Arbeitspapier Nr. 12 des Instituts für Marketing der Universität Mannheim, 1982

Raffée, Hans; Fritz, Wolfgang; Wiedmann, Klaus-Peter: Marketing für öffentliche Betriebe, Stuttgart/Berlin/Köln 1994

Reich, Jutta; Tippelt, Rudolf: Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2004, S. 23-36

Reichart, Elisabeth: Verbund Weiterbildungsstatistik liefert regelmäßig Institutionendaten zur allgemeinen Weiterbildung, DIE 2006
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reichart06_02.pdf

Rein, Antje von: Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung, Bielefeld 2000

Rein, Antje, von; Sievers, Carla: Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen, 3. überarb. Auflage, Bielefeld 2005 (Studententexte für Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) (1. Auflage 1995; bearbeitet von: Nuissl/von Rein)

Reischmann, Jost: Marketing für die Erwachsenenbildung am Beispiel: Das „Zeitungskolleg“ – Abnehmerorientierung bei einem Modell offenen Lernens im Medienverbund, in: in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 251-270

Report 4/2003: Literatur- und Forschungsreport: Zertifikate

Rettberg, Bernd: Die beiden Fremden – Marketing und Bildung, in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen 1/1997, S. 2-6

Reupold, Andrea; Tippelt, Rudolf: Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung, in: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen; Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze, Bielefeld 2006, S. 180-201

Reuter , Lutz, R.: Weiterbildungsrecht in der Mitte der neunziger Jahre: eine kritische Bilanz, in: Ahlheim, Klaus; Bender, Walter: Lernziel Konkurrenz, Opladen 1996, S. 157-178

Reuther, Wolfgang: Marketingkonzept der Stadtbibliothek Gütersloh. Strategien im Wandel, in: Klein, Armin (Hrsg.): Innovatives Kulturmanagement, Baden-Baden 2002S. 275-293

Rex, Sascha: Bundesweite Xpert-Plakat-Aktion, in: Diskurs 2/2004, S. 10-11

Richter, Ingo: Recht auf Weiterbildung, Baden-Baden 1993

Richter, Reinhard: Das Prinzip der dezentralen Ressourcenverantwortung in der kommunalen Kulturverwaltung, in: Richter, Reinhard; Sievers,Norbert; Siewert, Hans-Jörg: Unternehmen Kultur. Neue Strukturen und Steuerungsformen in der kommunalen Kulturverwaltung, Essen 1995, S. 71-90

Richter, Reinhard; Sievers, Norbert; Siewert, Hans-Jörg: Unternehmen Kultur. Neue Strukturen und Steuerungsformen in der kommunalen Kulturverwaltung, Essen 1995

Robak, Steffi: Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003, S. S. 129-138

Robak, Steffi: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen, Hamburg 2004

Rogge, Klaus I.: Marketing konkret: Der Leistungsmix einer Weiterbildungseinrichtung, in: Die Volkshochschule VI/1990, S. 21-23

Rohlmann, Rudi: Planungselemente für die Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1977, S. 267-268

Rohlmann, Rudi: Kostenrechnung und Kostenanalyse für Volkshochschulen, hrsg. vom Hessischen Volkshochschulverband, Frankfurt/Mai 1995 (3. Aufl.)

Rohlmann, Rudi: Wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen des Weiterbildungsmarktes, in: Geißler, Harald: Weiterbildungsmarketing, Neuwied 1997, S. 55-69

Roick, M.: Marketing in der politischen Bildung – Streiflicht zu Kontroversen und Konzeptionen, in: Praxis Politische Bildung (PPB), 4/1998, S. 264-272

Rosenstiel, Lutz von: Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Leistung und Zufriedenheit, Berlin 1975

Rosenstiel, Lutz von: Probleme und Kriterien der Weiterbildungsmotivation, in: Verwaltung und Fortbildung 4 (1976) 3, S. 115-129

Rudolf, Nadja: Entwicklung einer Marketing-Konzeption für die Volkshochschule (Wiesbaden), Abschlussarbeit zur Erlangung des Grades einer Diplom-Betriebswirtin an der FH Wiesbaden, Wiesbaden 1990, unveröffentlichtes Manuskript

Rudolf, Karsten; Zeller-Rudolf, Melanie: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen, Bielefeld 2004

Rump, Jutta: Demographischer Wandel, Vortrag an der Volkshochschule Bonn, 27.März 2006 (www.vhs-bonn.de)

Runge, Bernd: Niedersächsische Volkshochschulen als Beispiel; Statistik als Grundlage der Mittelvergabe, in: GdWZ 4/2002, S. 176-180

Salcher, Ernst F.: Psychologische Marktforschung, Berlin/New York, 2. Aufl. 1995

Sander, Wolfgang: Von der Teilnehmer- zur Kundenorientierung, in: kursiv. Journal für Politische Bildung 1/1998, S. 33-35

Sander, Wolfgang: Bedeutung und Chancen der politischen Erwachsenenbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/1999, S. 101-108

Sarges Werner, Haebelin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980

Sarges Werner, Haebelin, Friedrich: Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980 (Sarges/Haebelin 1980a), S. 18-65

Sarges, Werner; Fricke Reiner: Psychologie für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung; Göttingen 1986

Seidel, Sabine: Puzzlesteine oder Verwirrspiel? Zur Datenlage in der Weiterbildung – ein Überblick, in: GdWZ 4/2002, S. 155-160

Schäfer, Hermann: Anocken. Fesseln. Vermitteln. Was uns die Besucherforschung lehrt, in: Noschka-Roos, Annette (Hrsg.) Besucherforschung in Museen: Instrumentarien zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation, Parsdorf 2003, S. 83-109

Schäffter, Ortfried: Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation?, in: Erwachsenenbildung 1995, Heft 1, S. 3-88

Scheytt, Oliver: Sponsoringmanagement in der Praxis, in: Handbuch Kulturmanagement, März 1996, E 2.4, S. 6-20

Schiemann, Knut: Marketing durch personale Medien. Ein bescheidener Vorschlag zur besseren Präsentation der Volkshochschule in der Öffentlichkeit, in: Volkshochschulen in Berlin (1993), S. 25-28

Schier, Reinhold: Zeitmodelle für Schichtarbeiter, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 170-174

Schiersmann, Christiane (unter Mitarbeit von Hans Christoph Strauß): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, Bielefeld 2006

Schiersmann, Christiane: Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes, in: Report 2/2007 30. Jg. Bielefeld 2007, S. 33-43

Schirmacher, Frank: Das Methusalem-Komplott, München 2004

Schlehein, Kornelius: Gewusst, wer, das forum 2/1999, S. 27-29

Schlüter, Anne; Justen, Nicole: Bildungsberatung an Volkshochschulen der Subregion DOME – Eine Tätigkeit, die Einfluss auf biographische Entscheidungen nimmt.; in: Der pädagogische Blick, Heft 4/2004, S. 231-240

Schlüter, Anne: Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg?, in: Nollmann, Gerd; Strasser, Hermann (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft, Frankfurt 2004, S. 130-151

Schlüter, Anne (Hrsg.): „In der Zeit sein....“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005

Schlüter, Anne: Die „Lernende Organisation“ als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen, in: Dollhausen, Karin; Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung, Wiesbaden 2007, S. 41-55

Schlutz, Erhard: Erschließen von Bildungsbedarf, Frankfurt 1991

Schlutz, Erhard: Markt und Bildung, in: Meisel, Klaus(Hrsg.) Marketing für die Erwachsenenbildung?, Bad Heilbrunn 1994, S. 181-191

Schlutz, Erhard: Über Wirtschaftlichkeit (in) der Weiterbildung, in: DIE II/1995, S. 18-20

Schlutz, Erhard: Weiterbildung als öffentliche Verständigung. Acht Thesen zur Bedeutung allgemeiner (nicht-beruflicher) Weiterbildung, in: Ahlheim, Klaus; Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz, Opladen 1996, S. 149-156

Schlutz, Erhard: Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1997, S. 7-15

Schlutz, Erhard: Anbieterlandschaft und Marktentwicklung. Forschungsergebnisse und Einschätzungen aus der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot, in: Geißler, Harald: Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 151-169 (Schlutz 1997a)

Schlutz, Erhard: Innovation und Programmentwicklung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/1997, S. 21-24 (Schlutz 1997b)

Schlutz, Erhard; Lernkulturen, Frankfurt 1999

Schlutz, Erhard: Preiswürdige Lernkulturen, in: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen, Frankfurt 1999, S. 11-21 (Schlutz 1999a)

Schlutz, Erhard: Dienstleistung Weiterbildung - Koproduktion zwischen Vernetzung und Individualisierung, in: DVV Magazin Volkshochschule, Heft 1/2000, S. 7-13

Schlutz, Erhard (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung, Bielefeld 2002

Schlutz, Erhard: Bildung in Bewegung – Kurzvorstellung der ausgezeichneten Projekte, in: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung, Bielefeld 2002, S. 17-22 (Schlutz 2002a)

Schlutz, Erhard: Innovationen als Wegweiser? Anregungen aus ausgezeichneten Projekten, in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 237-249

Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung, 25 Jahre historischer Arbeitskreis, Bremen 2005

Schmalstieg, Herbert: Die Grenzen des Zumutbaren (DIE Gespräch mit Klaus Meisel), in DIE II/1995, S. 14-17

Schmid U.; Breuer K.D.R.: Volkshochschule und Publizistik. Öffentlichkeitsarbeit und Medienveranstaltungen im Weiterbildungsbereich, Bochum 1976

Schmidt, Monika: Kundenorientierung = „Obertonsingen im Warmwasserbad?“, in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen 1/1997, S. 17-20

Schmidt, Monika: Marketing für Friseure und Seminarbetriebe – es geht um unsere Köpfe, in: Forum der Bildungsinitiativen in Niedersachsen 1/1997, S.1-2 (Schmidt 1997b)

Schmidt, Monika: Marketing für Erwachsenenbildung – Auf der Suche. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 56-69

Schmidt, Werner: Just-in-time-Service, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 158-162

Schmidt-Lauff, Sabine: (Lern)Zeitfenster in der Weiterbildung, in: GdWZ, 6/2003, S. 295-299

Schmithals, Elisabeth: Dezentrale Ressourcenverantwortung, Die Volkshochschule 2/1993, S. 5-8

Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984

Schmitz, Heinrich: Wochenkompaktangebot EDV, in: Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Bielefeld 1997, S. 163-169

Schneider, Bernd Jürgen: Standortfaktor Volkshochschule, in: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1995, S. 135-156

Schneider, Heinrich: Neue und mehr Männer braucht die Volkshochschule, in: Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.): Auf der Suche nach den Männern, Frankfurt 1994, S. 148-156

Schöll, Ingrid: Mehr Macht durch Marketing, in: das forum 3/1991, S. 31-36

Schöll Ingrid: Profil, Profit, Produkte. Marketing als Steuerungsinstrument, in Hessische Blätter für Volksbildung 4/1993, S. 340-351

Schöll, Ingrid: Die vhs im Blickwinkel des Marketing, in Meisel, Klaus u.a. Marketing für die Erwachsenenbildung?, Bad Heilbrunn 1994;

Schöll, Ingrid: Marketing – oder: Wer harmonisiert die Kakophonie der Meinungen und Konzepte, in DVV Magazin 1/1995, S. 11-12

Schöll, Ingrid: Mark(t)macht durch Marketing - Volkshochschulen im Wandel, in: Städte- und Gemeinderat, hrsg. vom Nordrhein-Westfälischen Städte- und Gemeindebund, 49. Jg. Mai/1995, S. 151-157

Schöll, Ingrid: Marketing - ein Schlagwort erobert die Weiterbildung, in: Nellen, Dieter; Strauch, Renate (Hrsg.): Zukunft: Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule, Essen 1996, S. 110-130

Schöll, Ingrid: Marketing, in: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, GdW-Ph, 28. Juni 1998, 4-30.60

Schöll, Ingrid: Der Preis des Profils. Marketingüberlegungen an Volkshochschulen, in: Klein, Armin (Hrsg.): Innovatives Kulturmanagement, Baden-Baden 2002, S. 259-274

Schöll, Ingrid: Was erwartet die Berufspraxis von der Institutions- und Organisationsforschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, S. 161-170 (Schöll 2002a)

Schöll, Ingrid: Reparieren und Zertifizieren. PISA und die Herausforderungen für die Weiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2003, S. 68-80.

Schöll, Ingrid: Risikoführungskultur als wesentliche Rahmenbedingung von Innovation. Ein Blick in die Erneuerungskultur von Weiterbildungseinrichtungen; in: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2004, S. 221-229

Schöll, Ingrid: Marketing in der öffentlichen Weiterbildung, 3. überarb. Auflage, Bielefeld 2005 (Studientexte für Erwachsenenbildung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) (1. Auflage 1996)

Schöll, Ingrid: Leiten früher und heute, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/2005, S. 33-35

Schöll, Ingrid: Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtungen und hier insbesondere der Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2006, S. 225-237 (Schöll 2006a)

Schöll, Ingrid: Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberuflich Mitarbeitenden in der öffentlichen Weiterbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 171-182 (Schöll 2006b)

Schöneich, Michael: Produkte - zentrale Elemente der Verwaltungsmodernisierung, in: Produkte im Mittelpunkt. Städte auf dem Weg zu besseren Leistungen. Deutscher Städtetag, Reihe A, DST-Beiträge zur Kommunalpolitik, Heft 23, Köln 1996, S. 7-10

Schönfeld, Wolfgang: Quo vadis Volkshochschule?, in: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1998, S. 352-361

Schöning, Werner; Farhauer, Oliver: Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. Zur Theorie und Empirie eines vernachlässigten Handlungsfeldes, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Zeitschrift: Das Parlament 28/2004, S. 17-23

Schrader, Josef: Wissensformen in der Weiterbildung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, 2003, S. 228-253

Schratz, Michael: Marktorientierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in GdWZ 6/1994, S. 325-328

Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld 2004

Schroerschwanz, Hans-Wilhelm: Bildung für alle ist „megaout“ in: Kommunalpolitische Blätter, 45. Jg. Heft 2, 1993, S. 96-97

Schützendorf, Erich: Artist in der Bildungsmanege - Fachbereichsleiter an einer Volkshochschule, in Nittel, Dieter; Völzke, Reinhard: Jongleure der Wissensgesellschaft, Neuwied/Kriftel 2002, S. 27-39

Schuldt, Hans-Jochen: Vom Umgang mit ökonomischer Rationalität in öffentlichen Bildungseinrichtungen – Einige Wirkungen des neuen Steuerungsmodells, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1998, S. 6-18

Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957

Schulenberg Wolfgang, u.a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978

Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978

Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung als Institution zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung, in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1: Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Frankfurt 1991, S.105-119

Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt/New York 1992,

Schulze, Gerhard: Warenwelt und Marketing im kulturellen Wandel, in: Thomas Heinze (Hrsg.): Kulturmanagement, Opladen 1994, S. 23-37

Seidel, Sabine: Puzzlesteine oder Verwirrspiel? Zur Datenlage in der Weiterbildung – ein Überblick, in: GdWZ 4/2002, S. 155-160

Senett, Richard: Der flexible Mensch, Berlin 1998, 7. Auflage

Senzky, Klaus: Management in der Erwachsenenbildung – eine Einführung, in: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 2 Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974, S. 11-70

Senzky, Klaus: Rechtsgrundlagen der Weiterbildung, in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hrsg.): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1: Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Frankfurt 1991, S. 120-139

Siebert, Horst: Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 66-76

Siebert, Horst: Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1995, S. 119-126 (Siebert 1995a)

Siebert, Horst: Qualitätssicherung - pädagogisch gesehen, in DVV-Magazin Volkshochschule, Heft 2/1995, S. 10-18 (Siebert 1995b)

Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel 2001

Siebert, Horst: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2006

Skroch, Peter: Kommunikation im Marketing für die Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeberlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 233-250

Sliwka, Manfred; Seitz, Peter: Marketing in Sozialunternehmen, hrsg. von der Neue Arbeit Saar gGmbH, Saarbrücken, o.J. (1989)

Sloane, Peter F.E.: Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive, in: Harald Geißler (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 36-54

Spieker, Sandra: Von der Lust am Lernen – Projekt ImageBildung, in: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung, Bielefeld 2002, S. 30-39

Spreen, Dierk: Bildung als „regulative Idee“, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2004, S. 31-33

Sprink, Rolf: Wo bleiben die Männer?, Antworten auf eine VHS-Besucherbefragung, in: diskurs 3/2007, S. 4-7

Stadt Bochum, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen: Die Volkshochschule Bochum. Ergebnisbericht einer Bürger- und Teilnehmerbefragung aus dem Jahre 1995. Internes Arbeitspapier, Bochum 1996

Stadt Hagen: Umfrage zum Image der Hagener Volkshochschule, Hagen 1992

Stadt Hagen (Hrsg.): vhs-Umfrage der Städte Hagen und Bochum, in: Zur Stadtentwicklung, Heft 32, 1997

Stadt Lünen (Hrsg.). Wer viel fragt, bekommt interessante Antworten. Ergebnisse einer Befragung unter Teilnehmern der vhs Lünen, unveröffentlichtes Manuskript, Dezember 1996

Staemmler, Bernd: Ein steiniger Weg. Gemeinsamer Marktauftritt der deutschen Volkshochschulen, in: Diskurs: 2/2004, S. 38-39

Staehle, Wolfgang H.: Organisation und Führung sozio-technischer Systeme. Grundlagen einer Situationstheorie, Stuttgart 1973

Stahl, Thomas: Bildungsmarketing und neue Technologien in Klein- und Mittelbetrieben, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener, Heft 5, Berlin 1990

Stahl, Thomas; Stölzl, Michaela (Hrsg.): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, Bielefeld 1994

Stang, Richard: Bildung am Rande des Nervenzusammenbruchs? Erlebnisseminare in der Spaßkultur, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1997, S. 58-62

Stang, Richard; Apel, Heino; Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovationen mit Multimedia, Frankfurt 1999

Stauss, Bernd: Grundlagen des Marketing öffentlicher Unternehmen, Baden-Baden 1987

Stemmle, Dieter (Hrsg.): Soziale Fragen an der Schwelle zur Zukunft: Neue Strategien für sozialtätige Organisationen und ihre Mitwirkenden, Bern/Stuttgart/Wien, 1995

Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): Sellnow, Reinhard (Bearb.): Die mit den Problemen spielen. Ratgeber zur kreativen Problemlösung, Bonn 1994

Streb-Hesse, Rita: Volkshochschul-Arbeit aus der Sicht einer Landtagsabgeordneten, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/1995, S. 146-147

Streibel, Robert: Durchs Nadelöhr der Kommunikation. Öffentlichkeitsarbeit für die Wiener Volkshochschulen. In: Aufderklamm, K. (Hrsg.) u.a.: No Sex, no Crime, Wien 1993, S. 105-116

Strikker, Frank; Timmermann, Dieter: Weiterbildungsorganisationen im Wandel: Markt-, Prozess-, Organisations- und Inhaltsperspektive, in: GdW-Ph 66, Dezember 2006 – 4.60.10.1

Strukturplan Weiterbildung - Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1975

Strunk, Gerhard: Marketing als Instrument der Weiterbildungsplanung, in: Sarges Werner; Haeblerlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 87-111 (Strunk 1980a)

Strunk, Gerhard: Zum Problem der Angebotsgestaltung: Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze für eine Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Sarges Werner; Haeblerlin, Friedrich (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980, S. 169-188 (Strunk 1980b)

Strunk, Gerhard; Sarges, Werner; Haeberlin, Friedrich: Programm- und Angebotsplanung, in: Sarges, Werner; Fricke Reiner: Psychologie für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung; Göttingen 1986, S. 442-450

Strunk, Gerhard: Vom Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung, in: Erwachsenenbildung 4/1996, S. 169-172

Struwe, Jochen: Lean Administration und Verwaltungscontrolling. Das Instrumentarium, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 5/95, 27. Januar 1995, S. 20-32

Talanow, Jörg.: Mittelstädtisches vhs-Marketing, in: Die Volkshochschule VI/1990, S. 27-30

Talanow, Jörg: Marketing einer mittelstädtischen Volkshochschule, in: Töpfer Armin; Braun, Günther, E. (Hrsg.): Marketing im kommunalen Bereich. Der Bürger als „Kunde“ seiner Gemeinde, Stuttgart 1989, s. 286-300

Teichmann, Wolfgang.: Ökonomismus in der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, 5/1976, S. 213-214

Thiele, Andrea; Schlüter Anne: Regionale Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Duisburg, Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg, 2003

Thiele, Andrea: Zeit zum Umdenken: Das Image der Volkshochschulen, in: Schlüter, Anne (Hrsg.): „In der Zeit sein....“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005, S. 85-102

Thiele, Andrea: Qualitätsmanagement im regionalen Bildungsnetz der Volkshochschulen Duisburg, Oberhausen, Mülheim an der Ruhr und Essen (DOME) Ergebnisbericht. Zweite Erhebung zur Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden. DIE 2006 URL: <http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/thiele-2006/thiele06-01.pdf>

Thielemann, Ulrich: Über das Verhältnis von Moral und Wirtschaft. Das Beispiel des Weiterbildungsmarktes, in: Geißler, Harald: Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 11-35

Thomaß, Barbara: Bedrohliches für KursleiterInnen, in: DIE II/1995, S. 23-24

Tietgens, Hans: Wie Erwachsene lernen, in: Unterrichtswissenschaft 1975, S. 39-51

Tietgens, Hans: Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, 1977, S. 283-289

Tietgens, Hans: Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule, in: Schulenberg W (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98-174

Tietgens, Hans: Einleitung in die Erwachsenenbildung, Darmstadt 1979

Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung als Antizipation , in: Breloer, Gerhard; Daubner, Heinrich; Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980, S. 177-235

Tietgens, Hans: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung, in: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 287-302

Tietgens, Hans: Anmerkungen zum Image der Volkshochschulen, in: das forum, 3/1987, S. 2-7

Tietgens, Hans: Erwachsenenbildungs-Marketing?, in: PAS/DVV (Hrsg.): Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der vhs-Leiter und –Mitarbeiter, 23. Lieferung 1990, Blatt 17500

Tietgens, Hans: Zertifikate als Lernhilfen und Leistungsnachweise, in GdWZ 1/1992 S. 40-44

Tietgens, Hans: Das Desinteresse an den mittleren Lagen, in: Friebe, Harry u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993, S. 149-159

Tietgens, Hans: Wirtschaftlichkeit und Bildungsverständnis, in: DIE II/1995, S. 38

Tietgens, Hans: Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung, in: Ahlheim, Klaus; Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz, Opladen 1996, S. 49-58

Tietgens, Hans: Zur Auswertung von Programmplänen der Volkshochschulen, in: Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans: Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998, S. 61-136

Tintelnot, Claudia: Das Image der Volkshochschule Dorsten, in: Tintelnot, Claudia; Voigts, Gunda: Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Zwei Befragungen. Frankfurt 1998, S. 11-90

Tintelnot, Claudia; Voigts, Gunda: Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Zwei Befragungen, Frankfurt 1998

Tippelt, Rudolf: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Anforderungen der Arbeitswelt. Anmerkungen aus qualifikations- und segmentationstheoretischer Sicht, in: Friebe, Harry u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn 1993, S. 71-88

Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1996

Tippelt, Rudolf: Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen, in: Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: Markt und integrative Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1996, S. 13-45

Tippelt, Rudolf: Soziale Milieus und Marketing der Weiterbildung, in: Harald Geißler (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 187-209

Tippelt, Rudolf: Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung, in: GdWZ 3/1998, S. 130-132

Tippelt, Rudolf: Bildung: wer will was? In: das forum 2/2002, S. 6-9

Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, Sylva; Barz, Heiner: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und –interesse der Münchner Bevölkerung, Bielefeld 2003

Tippelt, Rudolf: Adressaten und Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 41-52

Töpfer Armin; Braun, Günther, E. (Hrsg.): Marketing im kommunalen Bereich. Der Bürger als „Kunde“ seiner Gemeinde, Stuttgart 1989

Treeck, Dieter: Der Arbeitsplan – ein Werbemittel, in: Volkshochschule im Westen, 6/1973, S. 247-251

Uckel, Klaus M.: Warum Marketing für Lebenslanges Lernen, in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 14-18

Vespermann, Per: Zertifikat und System: eine mehrstufige empirische Exploration im IT Weiterbildungsbereich, Münster 2005

Vester, Michael: Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“, Mai 1995, S. 16-30

Vester, Michael: Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“. Oktober 2006, S. 10-17

Völkening, Gertrud: Demographischer Wandel als Herausforderung für kommunale Bildungseinrichtungen, in: Report 3/2006, S. 51-59

Voigt, Klaus.: Rationale Werbung in der Volkshochschule – Bildungswerbung kontra Wirtschaftswerbung, in: Volkshochschule im Westen, 5/1969, S. 198-210

Volkshochschule Achertal/Renchtal: Marketing-Konzeption, unveröffentlichtes Manuskript, Offenburg 1994

Volkshochschule Gifhorn: Kundenzufriedenheits- und Marktanalyse, unveröffentlichtes Manuskript, Meinersen 1993

Volkshochschule Frankfurt: 50 Jahre Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen, Dokumentation zur Jubiläumsveranstaltung 10.-12. November 2004 in Frankfurt am Main, Frankfurt 2005

Volkshochschule Kreuzberg: Zur Frage des Zugangs zur Volkshochschule, zu Problemen der Teilnehmerfluktuation und des Teilnehmerschwundes am Beispiel der Volkshochschule Kreuzberg, Berlin o.J. (1979)

Volkshochschule Stuttgart (Hrsg.) Berufliche Weiterbildung an der Volkshochschule, Stuttgart 1987.

Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke: Jugendprogramm der Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke, Endauswertung einer Fragebogenaktion 1996, unveröffentlichtes Manuskript, o.O., o.J.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): VHS Praxis - Wer kommt zur Volkshochschule. 50.000 VHS Teilnehmer beantworten eine Umfrage im Herbst 1982, Stuttgart 1983

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): VHS-Programme in den 90er Jahren. Veranstaltungs- und Angebotsformen, Stuttgart 1988

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) Standortbestimmung: Rahmenbedingungen für Kooperationen, unveröffentlichtes Manuskript, Stuttgart, März 1990.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Marketing-Konzept für die Volkshochschulen in Baden-Württemberg, unveröffentl. Manuskript, Stuttgart 1992.

Weber, Karl: Weiterbildung und Organisation, in: GdWZ 6/1995, S. 318-321

Weber, Karl: Die Zukunft der Weiterbildung wird ausgehandelt, in: GdWZ 3/1998, S. 107-109

Weinberg, Johannes: Kurskonzepte und Abschlüsse, in: Faulstich, Peter; Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Weinberg, Johannes; Brokmann-Nooren, Christiane; Raapke, Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim/München 1992, S. 146-512

Weinberg, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, überarbeitete Neuauflage, Bad Heilbrunn 2000

Weinberg, Johannes: Der Strukturplan Weiterbildung – ein perfektionistisches Konzept, in: Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung, 25 Jahre historischer Arbeitskreis, Bremen 2005, S. 53-76

Weinhold, H. u.a.: Marketingkonzept für die integrierte Migrosschule (unveröffentlichtes Manuskript, o.O., o.J.)

Weisel, Barbara: „Wir sind die Volkshochschule.“ Kursleiter/innen an der Nahtstelle zwischen Volkshochschule und Öffentlichkeitsarbeit, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/1995, S. 127-134

Weiß, Karl: Kooperation tut not, in: das forum 1/1988

Weiß, Karl: Die teilnehmerfreundliche Volkshochschule zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: das forum 3/1991, S. 10-14

Weiß, Reinhold: Kosten- und Nutzeninzidenz – 20 Thesen zur Ökonomie der Bildung und ihrer Finanzierung, in: Balzer, Carolin; Nuissl Ekkehard (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld 2000, S. 89-96

Weiß, Reinhold: Befragung von Erwerbstätigen durch das Institut der Deutschen Wirtschaft: Private Aufwendungen für Weiterbildung, GdWZ 4/ 2002, S. 172-176

Wenzel, Roland: Der Erwachsenenbildung adäquate Methoden der Werbung, in: Neue Volksbildung, 1969, S. 437-445

Wierz, Ulrich: Kreativität unter Sparzwang, in: GdWZ 3/1998, S. 113-114

Wiesner, Gisela: Verantwortung des Weiterbildners für Weiterbildungsqualität, in: Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nuissl, Ekkehard: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?, Kassel 1991, S. 45-46

Wiesner, Gisela; Zeuner, Christiane; Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Baltmannsweiler, 2006

Wilbert, Jürgen: Marketing-Auftritt einer VHS, in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 34

Wilkes, Malte, W.; Disch, Wolfgang, K.A.: Alternatives Marketing, Landsberg/Lech 1993

Willenbrock, Harald: Noch einmal mit Gefühl, in Branding, Heft 3/2002, S. 14-21

Wolf, Bernhard St. Bildungsmarketing im Verbund, in: Landesinstitut für Qualifizierung, Info-Dienst 2/2004, S. 27-28

www.aktion2050.de/wegweiser

www.bildungsbericht.de

www.bmj.bund.de/enid/Themen/Nationaler_Integrationsplan

www.demographiekonkret.aktion2050.de

www.die-bonn.de

Zdarzil, Herbert: Anthropologie des Erwachsenen, Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 3, Stuttgart 1976

Zech, Rainer (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen, Bad Heilbrunn 1997

Zech, Rainer: Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs, in: ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungerscheinungen, Bad Heilbrunn 1997, S. 22-63 (1997a)

Zech, Rainer; Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Lernen, Hannover 1999

Zech Rainer: Laudatio, in: Schlutz, Erhard: Lernkulturen, Frankfurt 1999, S. 72-74 (Zech 1999a)

Zech, Rainer (Hrsg.) Qualität durch Reflexivität, Hannover 2004

Zech, Rainer; Braucks, Diane: Qualität durch Reflexivität. Lernerfolge, Entwicklungsbedarfe und Erfolgsfaktoren der Qualitätsentwicklung, in: Zech, Rainer (Hrsg.) Qualität durch Reflexivität, Hannover 2004, S. 11-38

Zierer, Willi: Tagung „Marketing der Volkshochschulen“ am 12./13.9. 1990 in Loßberg, in: Volkshochschule VI, 1990, S. 32-33

Zöllner, Paul: Zwischen Sammelbüchse und PC? Dienstleistungsmanagement in sozial-karitativen Organisationen, in: Biehal, Franz (Hrsg.) Lean Service. Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, 2. Auflage, Bern/Wien 1994, S. 176-192